

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РСФСР
Свердловский ордена «Знак Почета»
государственный педагогический институт

ВОСПИТАНИЕ
СОЗНАТЕЛЬНОЙ
ДИСЦИПЛИНЫ
И ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ЗАПУЩЕННОСТИ
УЧАЩИХСЯ

Сборник
научных трудов

Воспитание сознательной дисциплины и предупреждение педагогической запущенности учащихся: Сб. научн. тр. / Свердлов. пед. ин-т. Свердловск, 1987. 104 с.

Рассматриваются факторы возникновения отклонений в поведении и нравственном развитии школьников, определяются пути их предупреждения и преодоления на основе сочетания педагогических, психологических и социальных мер. Анализ проблемы дается также и в историко-педагогическом плане.

Сборник рассчитан на студентов, преподавателей педвузов, учителей школ и всех, кто занимается трудными подростками.

Редакционная коллегия:

А. С. Белкин, докт. пед. наук, проф. (отв. редактор), А. И. Ткаченко, канд. пед. наук, доц., Е. А. Фомин, канд. пед. наук, доц.

Рецензенты:

В. Д. Семенов, канд. пед. наук, доц. (УрГУ им. А. М. Горького), кафедра криминологии и права Свердловского юридического института им. Р. А. Руденко, А. М. Дедюхин, канд. пед. наук, доц. (Свердловский пед-институт)

Воспитание сознательной дисциплины и предупреждение педагогической запущенности учащихся

Сборник научных трудов

Темплан 1987 г., поз. 80

Редактор Л. Н. Лексина
Технический редактор
Н. Н. Заузолкова

Сдано в набор 09.09.87. НС 15557. Подписано к печати 18.12.87. Формат 60×90¹/₁₆. Бумага писчая № 1. Печать высокая. Гарнитура литературная. Усл. печ. л. 6,5. Усл. кр.-отт. 6,7. Уч.-изд. л. 6,5. Тираж 800. Заказ 444. Цена 90 коп. Свердловский ордена «Знак Почета» государственный педагогический институт. 620040, Свердловск, просп. Космонавтов, 26. Типография изд-ва «Уральский рабочий», Свердловск, просп. Ленина, 49.

ПРОБЛЕМА ШКОЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ (ДО 70—80 гг. XIX в.)

Дисциплина необходима для обеспечения процесса обучения и воспитания подрастающего поколения. Однако у нее всегда был и другой, более глубокий,— классовый фон. Дисциплина — понятие социальное. В этом смысле она обозначает не просто какой-то установленный порядок. Для любого общественного класса дисциплина является неперенным условием достижения нужных целей и результатов. Здесь многое зависит от того, с какими представлениями и убеждениями о дисциплине выйдут из стен школы и войдут в жизнь ее воспитанники. По сути, вопрос школьной дисциплины был составной частью вопроса о будущем российского, как, впрочем, и любого другого, общества. Вот почему проблема школьной дисциплины всегда находилась в центре педагогических вопросов, интересовавших различные сословия и классы России.

В данной статье рассматриваются две противостоящие друг другу позиции на школьную дисциплину в дореволюционной отечественной педагогике: правящих классов, с одной стороны, и представителей прогрессивных слоев общества — с другой. Эти позиции обуславливались прежде всего классовым подходом к данной проблеме и отражали борьбу угнетателей и угнетенных, а также противоречивость общественных отношений феодальной и капиталистической России. Суть взглядов правящих кругов определена ленинской характеристикой школы того времени, которая «...проникнута классовым буржуазным духом...» и «...имела целью дать капиталистам услужливых холопов и толковых рабочих» (2, с. 77). Смысл высказывания В. И. Ленина применим и к школе докапиталистической России. Во все времена родовая знать, князья, феодалы, крепостники, помещики, буржуазия добивались безусловного и слепого повиновения народных масс, используя для этого всевозможные средства, в том числе и школьную дисциплину.

Хотя в целом «официальная» педагогика была реакционной, ее отдельные представители подчас высказывали разумные идеи и предлагали исторически целесообразные меры. Чаще всего к этому их вынуждали объективные обстоятельства: экономическое и политическое положение государства, необходимость преодоления отсталости, превращения России в великую державу, острая потребность в грамотных людях, специалистах, развитие науки и техники и, конечно, влияние классовой борьбы. Между тем такие представители, как правило, оставались верны своему сословию или классу. А если принципиально

расходились с ним во взглядах, то переставали быть носителями «официальной педагогики».

Представителей прогрессивной педагогики сближало понимание важности просвещения, знаний. В знаниях они видели могучее средство возвышения отчизны. Известно, однако, что между ними были и существенные расхождения как в понимании содержания и назначения школьной дисциплины, так и средств ее установления и поддержания. Заметим, что в данных расхождениях вопрос о дисциплине был частным и, следовательно, рассматривать его необходимо в комплексе с другими (цели воспитания, содержание образования, методика обучения и т. д.).

В прогрессивной педагогике России прослеживается несколько направлений. Прежде всего — просветительное, а с конца XVIII — начала XIX века — революционно-просветительное. Первое в XIX веке трансформируется в буржуазно-демократическое, а второе — в революционно-демократическое. С выходом на арену политической борьбы рабочего класса в конце XIX века возникает социал-демократическое и большевистское направление в педагогике, самое революционное и последовательное.

Широкое распространение просветительства относится к XV—XVII векам. Ф. И. Карпов, И. С. Пересветов, Афанасий Никитин, Иван Федоров, Симеон Полоцкий, Епифаний Славинецкий и другие не посвящали специальные труды вопросам школьной дисциплины. Однако, рассматривая проблемы обучения и воспитания, они касались и дисциплины, рекомендуя различные приемы педагогического воздействия. Родителей и учителей они призывали быть любящими и справедливыми, соединяя эти качества в разумной требовательности. Послушания детей, по мнению просветителей, следует добиваться положительным примером старших, который является более эффективным средством, чем словесное поучение.

Некоторые просветители в число средств, обеспечивающих должный порядок в школе, включали трудовое воспитание. Например, С. Полоцкий считал труд надежным средством, предохраняющим человека от различных пороков, укрепляющим разумность его поведения. Об этом он пишет, в частности, в стихотворении «Юношам, учиться хотящим».

Первые русские просветители во многом не были до конца последовательными. Они не решились выступить против телесных наказаний. Тот же С. Полоцкий рекомендовал в обучении и воспитании детей применять розги. Вместе со слезами, утверждал он, розга вымывает из ребенка и душевную грязь, пороки.

В XVIII в. в России происходят изменения во всех сферах общественной жизни. Они связаны с деятельностью Петра I, прибегнувшего к решительным мерам по укреплению экономического и политического положения России. Могучий стимул

к развитию получили наука, литература, просвещение. Впервые, в частности, создаются государственные светские общеобразовательные и специальные школы.

В петровские времена появляется новое во взгляде на школьную дисциплину. К прежним требованиям (богопослушание, покорность властям) добавляется самоотверженная служба отечеству. «Все делать для возвышения России!» — этот девиз Петра I пронизывает и школьную жизнь, и все ее порядки. Ради этого шла в России, как писал К. Маркс, борьба с варварством варварскими средствами. Петр I не делал подчас различий между дворянами и выходцами из низших сословий, особенно если последние оказывались способнее первых. Петровские рекомендации о школьном порядке, дисциплине содержатся в его указах об учении и училищах, а также в одном из интереснейших литературных педагогических памятников начала XVIII века — «Юности честное зерцало...».

При преемниках Петра I резко усилилась сословность в образовании. В привилегированных учебных заведениях для дворян — корпусах, лицеях, пансионах — воспитанники получали широкое образование, готовились к руководящим постам на военной и гражданской службе. Всей организацией учебно-воспитательного процесса внушались мысли об их избранности и исключительности. Школы же для «простого люда» влачили жалкое существование, в избытке там была лишь суровая дисциплина.

Тем более значительным представляется нам гражданский подвиг великого русского ученого и просветителя М. В. Ломоносова, ратовавшего за школу народную и бессословную. Среди многих педагогических идей он не обошел вниманием и вопросы дисциплины. М. В. Ломоносов был первым, рассматривавшим их и в теоретическом плане. В «Регламенте московских гимназий» и «Регламенте академических гимназий» из общих нравственных качеств, формируемых у учащихся, он выделяет дисциплинированность. Средствами для ее становления просветитель считает единство обучения и воспитания, личный пример учителя, который сам должен быть безукоризненного поведения, с учениками «не должен поступать ни гордо, ни фамильярно» или пускать в ход «постыдные слова». М. В. Ломоносов разрабатывает систему поощрений и наказаний, строго разграничивая их на приватные и общественные.

Крупным событием в организации школы и ее режима стал устав 1786 года, разработанный правительственной комиссией во главе с Ф. И. Янковичем. Школьная дисциплина впервые была связана с общей системой обучения и воспитания детей. Учителю вменялось в обязанность разъяснять детям их долг перед богом, царем и другими людьми. Ставилась цель положить в основу школьного режима жесткую регламентацию, запретив всякие отступления от нее, и этим не допустить про-

никновения в школу каких-либо новшеств, неугодных самодержавию.

К концу XVIII в. царизм и официальная педагогика остро почувствовали опасность просвещения народа. Отсюда меры как по его максимальному ограничению, так и по более активному использованию школьной дисциплины. Любое вольнодумство в отношении сложившихся общественных порядков, включая систему обучения и воспитания, жестоко каралось. Трагическими в этом отношении были судьбы выдающегося русского просветителя Н. И. Новикова и первого русского революционера и республиканца А. И. Радищева. В сочинении «О воспитании и наставлении детей» Н. И. Новиков показывает неразрывную связь поведения человека с уровнем и содержанием его образования. Через воспитание в широком смысле этого слова, утверждает он, приходят к человеку его гражданственность и добродетели. Правила «образования разума» Н. И. Новикова являются, в сущности, рекомендациями по организации настоящего воспитания, формирования разумного поведения ребенка.

Еще дальше в таких «наставлениях» пошел А. И. Радищев. Он был первым в России, кто рассматривал вопросы воспитания с материалистических и революционных позиций. По убеждению А. И. Радищева, народ получит доступ к знаниям, просвещению лишь при условии свержения царизма и крепостничества. Отсюда главной целью образования и воспитания является формирование «сынов отечества» — граждан, патриотов, борцов с самодержавием. Весь режим и образ жизни ребенка должен воспитывать в нем «знаки» — черты сына отечества, которыми он и будет руководствоваться в своем поведении. Так, впервые в истории отечественной педагогики вопросы воспитания и обучения, формирования общественного поведения стали связываться с революционными идеями.

Рубеж XVIII—XIX веков характеризуется становлением буржуазных отношений и углубляющимся кризисом крепостничества. Это важнейший фактор, который определял основные течения общественно-политической мысли, развитие отечественной педагогики, включая проблемы школьной дисциплины.

В 1802—1804 гг. царским правительством проводится школьная реформа. Вырванная общественным движением у царизма, она внесла лишь некоторые изменения в систему просвещения, не затронув ее самодержавно-крепостнической основы. Сделав определенные уступки в развитии системы народного образования, правительство постаралось в отношении школьного режима сохранить порядки, определенные уставом 1786 г. и рекомендованные книгой «Руководство учителям народных училищ». Учителя считались чиновниками, обязанными неукоснительно следовать правилам официальной педагогики и не имеющими права на педагогическое творчество. Школьная дисциплина как

отражение целого — это зубрежка и бездумное повиновение.

Реакция, наступившая в период деятельности «Священного союза» и аракатеевщины, сказалась и на постановке народного образования. Усиливается мракобесие, влияние на школу религии. В правительственных инструкциях подчеркивалось, что главной добродетелью человека является покорность властям, а основным средством воспитания — религия. Все больше жертвами требуемого властями школьного режима становятся сами воспитатели. За учителями школ, даже профессорами университетов вводится строгий полицейский надзор.

Наступление реакции на народное образование еще более усилилось во время правления Николая I. Толчками здесь послужили восстание декабристов, революционные движения в Европе 1830 и 1848 годов. Одной из главных причин этих событий правительство Николая I считало распространение просвещения. Реакционнейшие министры просвещения 20—40-х гг. XIX в. от своих подчиненных требовали принятия энергичных мер по искоренению крамолы в учебных заведениях, обращения к «началам», основанным на «чистоте веры, верности и долге государю и отечеству».

Школьный режим становится казарменным, господствует муштра. Увеличивается штат чиновников, выполняющих роль надзирателей за поведением учащихся и учителей. Уставом официально разрешается применение телесных наказаний в школе.

Главным направлением учебно-воспитательного процесса в 30-е годы XIX в. было внедрение идей «православия, самодержавия, народности». В этой триаде реакционные круги России видели спасение от общественных бурь.

В арсенале средств у царизма было и ужесточение школьной дисциплины. Политическим задачам самодержавия отвечала школа муштры и зубрежки. Чтобы утвердить ее, в гимназиях усиливаются карательные меры и дисциплинарные взыскания. С 1838 г. физические наказания устанавливаются для всех гимназистов независимо от возраста.

В первой половине XIX в. в России развивается революционно-демократическая педагогика, представителями которой с 30—40-х гг. были В. Г. Белинский и А. И. Герцен. В дальнейшем это направление продолжено и развито Н. Г. Чернышевским, Н. А. Добролюбовым и их соратниками. Среди проблем воспитания, к которым обращались революционеры-демократы, немаловажное место занимали режим воспитания, школьная дисциплина. Они рассматривались в нескольких аспектах: решительно осуждалась система самодержавно-крепостнического воспитания; критиковалась непоследовательность представлений буржуазно-либеральной педагогики в отношении школьной дисциплины; с позиций революционно-демократической педагогики разрабатывались проблемы школьного режима и дисциплины.

Негодую по поводу палочной дисциплины, царившей в школах, революционеры-демократы указывали на ее социальное назначение — убить в детях всякую жизнь. А. И. Герцен почти в каждом номере «Колокола» бичевал произвол правительства в народном образовании, жандармское рвение министров просвещения; правила для студентов, составленные администрацией Московского университета, называл «незуйтской, политической мерзостью». «Колокол» сообщал о грубых правах и рабской дисциплине, утвердившихся в школах России, предавал гласности многочисленные факты попираания прав личности ребенка, негодовал по поводу муштры и телесных наказаний.

А. И. Герцен критиковал авторитарность в воспитании и обучении. Он был одним из первых, обратившихся к этой проблеме школьной дисциплины, разработку которой успешно продолжил Н. А. Добролюбов. Отвечая на вопрос, к чему приводит полное и слепое повиновение ребенка воле учителя, А. И. Герцен писал: «Подрастая, мы видим... что то, на что нас учили опираться,— гнило, хрупко, а от чего предостерегали, как от яду,— целебно; забитые и одураченные, приученные к авторитету и указке, мы выходим с годами на волю, каждый своими силами добирается до истины, борясь и ошибаясь» (4, с. 23).

По-новому революционеры-демократы ставили вопрос о средствах воздействия на детей. В статье «О воспитании детей вообще» В. Г. Белинский приводит цитату речи Гегеля на акте Юрьевской гимназии: «...находится другой важный предмет, который ставит школу в еще большую необходимость опираться на домашние отношения учеников — это дисциплина» (3, с. 306). Он указывает далее, что в воспитании настоящей дисциплины бесполезны и даже вредны унижительные для человеческого достоинства наказания.

Существенные изменения в жизнь России, в том числе и школы, внесли 60-е годы XIX в. Царизм, опасаясь назревшего в стране революционного взрыва, вынужден был провести ряд реформ, среди которых была и школьная. Несмотря на половинчатость и ограниченность, она явилась шагом вперед в ликвидации сословно-крепостнической системы народного образования.

Подготовке и проведению школьной реформы сопутствовало сильное общественно-педагогическое движение, имевшее два основных течения: буржуазно-демократическое и революционно-демократическое. Представители того и другого среди общих вопросов реформы много внимания уделяли школьной дисциплине.

Под давлением общественности в «Объяснительную записку к проекту устава общеобразовательных учебных заведений Министерства народного просвещения» были введены рассуждения о демократических целях воспитания. Учебным заведениям было обещано предоставить возможность самостоятельно решать во-

просы учебно-воспитательного процесса. Подробно в «Записке» говорилось и о вреде телесных наказаний в школах. Утвержденным уставом 1864 г. их применение запрещалось. Заметим, что царское правительство считало такое решение вынужденным и временным. Поэтому оно внимательно прислушивалось к многочисленным протестам против отмены телесных наказаний, поступавшим от реакционных кругов России и зарубежных стран, и поддерживало их.

Показательно отношение царизма к педагогическим взглядам и деятельности Н. И. Пирогова, который еще в конце 50-х годов открыто выступил в прессе против физических наказаний учащихся. Будучи попечителем Киевского учебного округа, он попытался, хотя и недостаточно последовательно, претворить свои взгляды в жизнь. В изданном им циркуляре Н. И. Пирогов ратовал за чистосердечные и добрые отношения между воспитателями и воспитанниками, за уважение личности ученика. Выступление Н. И. Пирогова было горячо встречено демократической общественностью, его взгляды разделяли другие выдающиеся педагоги, в том числе К. Д. Ушинский, немало сделавший в создании такой доброжелательной обстановки в руководимых им учебных заведениях.

Откровенно враждебно отнеслись к идеям Н. И. Пирогова реакционные круги. Был поднят шум о «глубоком заблуждении» этого педагога. Всячески доказывалось, что без телесных наказаний и других суровых мер воздействия невозможно добиться настоящего прилежания учащихся и прочной дисциплины вообще. Натиск реакции был силен, и многие педагоги буржуазно-либерального толка отступили перед ним.

Последовательную борьбу за преобразование школы на подлинно демократических началах вели Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов и их соратники. Характер образования, школьные порядки были обусловлены, по их глубокому убеждению, самим самодержавно-крепостническим строем и сознательно поддерживались всеми имеющимися у царизма средствами.

С негодованием писал Н. Г. Чернышевский о вреде механической, принудительной дисциплины. Великий демократ и гуманист не мог примириться с дисциплиной, которая поддерживалась физическими наказаниями и другими средствами, оскорбляющими человеческое достоинство учащихся. Он доказывал, что эти средства допустимы лишь там, где отсутствует всякое уважение к личности ученика, где он превращен в вещь, в тварь, где преследуется цель не воспитать, не развить ребенка как достойную человеческую личность, а выдрессировать его. Поэтому из школы выходят люди «дряблые», черешительные, без твердых принципиальных позиций.

Н. Г. Чернышевский настойчиво защищал школьную дисциплину, основанную на глубоком уважении учащихся, на их созна-

тельности, на разумной организации всего процесса обучения и воспитания, не допускающую никаких варварских и всяких других грубых средств воздействия на детей. В романе «Что делать?», других трудах он наделил своих героев дисциплиной высокой гражданственности, сложившейся у них не благодаря, а вопреки господствующей системе воспитания.

Блестящую отповедь апологетам палочной дисциплины дает Н. А. Добролюбов. В своей рецензии он оценивает содержание брошюры «Основные законы воспитания» Миллер-Красовского как крайнее мракобесие, отрицающее все человеческое в ребенке; как позицию защитника грубой, варварской дисциплины. Сам же Миллер-Красовский был назван «рыцарем трех пощечин» (6, с. 250).

Н. А. Добролюбов возмущается способами нравственного воспитания, которые насаждаются в крестьянских школах. Там нравственность «внушается и крепко вбивается розгами и другими колотушками, а чаще всего вздирается посредством волос в голову и оттуда переходит прямо в сердце» (5, с. 147). Такие приемы настолько въелись в обучение, что учитель считает их не просто обычными, но даже неизбежными. Такому учителю и в голову не придет, что можно учить без розги.

Н. А. Добролюбов развил далее критику теории авторитарного воспитания. Характеризуя состояние дисциплины в школе, он показал, что «воспитатель считает воспитанника своей собственностью, вещью». Дитя, по мнению таких педагогов, «должно слепо подчиняться требованиям родителей и учителей. Приказания воспитателя должны... исполняться без малейших рассуждений» (7, с. 124). Построенное на таких принципах воспитание калечит душу ребенка, убивает в нем всякое стремление к самостоятельности мысли. «Привыкая делать все без рассуждения, только по приказу, человек становится безразличным к добру и злу и без зазрения совести совершает поступки, противные нравственному чувству, оправдывается тем, что так приказано», воспитывается «легкомыслие и подлость»; формируется человек без твердого и ясного сознания своего долга и неспособный поэтому «внести в жизнь что-либо новое, более совершенное, отличное от прежде установленных порядков» (7, с. 133), умеющий лишь приспособиться к условиям, хотя бы они были самыми возмутительными, но не способный бороться за их изменение и совершенствование.

Заслуживает внимания отношение революционеров-демократов к взглядам на школьную дисциплину представителей буржуазно-демократической педагогики. Н. Г. Чернышевский и Н. А. Добролюбов приветствовали выступления Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, в которых они высказывали прогрессивные предложения об изменениях в обучении и воспитании, системе народного образования в целом. Между тем они не только одобряли подвижничество прогрессивных

педагогов, радовались их успехам на ниве просвещения, но и критиковали за непоследовательность. Разумеется, эта критика шла с иных позиций и была иного характера, чем критика официальной педагогики.

В замечаниях, адресованных Н. Г. Чернышевским и Н. А. Добролюбовым представителям буржуазно-демократической педагогики, содержатся указания на их теоретические ошибки и причины, а также критика непоследовательности, нерешительности, неумения и боязни довести начатое до конца. Например, в статье посвященной Ясной Поляне, Н. Г. Чернышевский положительно оценивает опыт школы Л. Н. Толстого: «...в вашей школе вы не деретесь, не ругаетесь, напротив, вы ласковы с детьми — это хорошо». Отмечает он и недостатки толстовской школы: «...нужно стать в уровень с наукой, а не довольствоваться кое-какими личными наблюдениями за бессистемным прочтением кое-каких статей» (9, с. 90). Н. Г. Чернышевский отвергает теорию «свободного воспитания» Л. Н. Толстого, доказывая, что обучение и воспитание взаимосвязаны, и попутно замечая: «Все мы положительно знаем, что развитие детей определяется качествами взрослого населения» (10, с. 687).

Н. А. Добролюбов также сначала горячо одобрил выступления Н. И. Пирогова за утверждение гуманных начал в школе. Однако когда выяснилось, что последний лишь теоретически осудил физические наказания, а фактически пошел на компромисс и в определенных условиях допускал применение розги, то Н. А. Добролюбов негодуя откликнулся на это двумя статьями. Он пишет: «...г. Пирогов сам сознается, что розгу можно бы заменить, но что только трудно придумать что-нибудь вместо нее!..». И далее саркастически замечает: «Тем то именно и хороша розга, что избавляет почтенных педагогов от продумывания новых, более гуманных и толковых педагогических приемов» (8, с. 287).

Труды Н. А. Добролюбова содержат целую программу мер и действий по воспитанию у учащихся разумной дисциплины. К ним он относит прежде всего рациональную организацию всей школьной жизни, ее режим и умелую, построенную на принципиально новых началах систему обучения и воспитания. Дети должны быть ознакомлены с обязанностями, знать, как и почему именно так нужно вести себя, что делать и исполнять. Необходим хорошо поставленный контроль за действиями и поступками учащихся. Причем, поясняет Н. А. Добролюбов, такой контроль должен быть не назидательным, а естественным, поощряющим детей и развивающим их активность. Воспитание разумной дисциплины невозможно без внимательного, заботливого и равно справедливого отношения учителя к ученикам, без положительного личного примера воспитателя.

Идеи революционно-демократической педагогики в целом и относительно школьной дисциплины в частности оказали огром-

ное влияние на прогрессивную педагогическую общественность второй половины XIX в. Тем с большей ненавистью относились к ней лидеры официальной педагогики.

Уже во второй половине 60-х годов царизм принимает меры, парализующие действие школьной реформы 1864 г. Устав гимназий и прогимназий 1871 г., Положение о начальных народных училищах 1874 г. и другие документы министерства народного просвещения переносили политическую реакцию, установившуюся в 70—80-е годы в России, и в систему образования.

Было усилено влияние духовенства в учебных заведениях. Занятия в них стали отличаться особым педантизмом и формализмом. Ужесточался режим для учащихся, а деятельность учителей была взята под правительственный надзор, который осуществлялся специально поставленными на то инспекторами.

Художественно-публицистическая литература того времени рисует желаемый по меркам официальной педагогики облик «идеальных» воспитателя и воспитанника. Первый из них не должен задаваться какими-либо педагогическими вопросами, требовавшими знания человеческой природы. Его «мастерство» — в умении воспитать человека, проникнутого самой строгой субординацией, безответного перед начальством, без рассуждения выполняющего все его распоряжения. Такой воспитатель не давал детям никакой потачки, с первых дней требовал от них полного послушания, страдал и обезличивал. Соответственно идеальным воспитанником аттестовался тот, кто легко позволял сломить свою природу, сделать из себя послушную машину, прилежно выучивал все уроки, не задумываясь над их назначением и смыслом.

Однако в передовых слоях российского общества нарастал протест против насаждения подобных «идеалов». Идеи революционно-демократической педагогики получили дальнейшее развитие. В. И. Ленин назвал Н. Г. Чернышевского и Н. А. Добролюбова великими предшественниками социал-демократии. В развернувшейся в конце XIX — начале XX века под руководством РСДРП политической борьбе рабочего класса важное место заняли вопросы демократизации школы, установления в ней режима, основанного на принципах пролетарской морали. Эти вопросы должны быть рассмотрены особо.

1. Маркс К., Энгельс Ф. Манифест Коммунистической партии // Соч. 2-е изд. Т. 4.

2. Ленин В. И. Речь на I Всероссийском съезде по просвещению // Полн. собр. соч. Т. 37.

3. Белинский В. Г. О детских книгах // Избранные педагогические сочинения / Под ред. А. Ф. Смирнова. М.: Педагогика, 1982.

4. Герцен А. И. С того берега // Собр. соч.: В 30 т. М.: Изд-во АН СССР, 1955. Т. 6.

5. Добролюбов Н. А. О народном воспитании. По поводу статьи г. Апелльбота // Избранные педагогические сочинения. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1952.

6. Добролюбов Н. А. Основные законы воспитания. Вкратце изложил для семейства и школы Н. А. Миллер-Красовский // Чернышевский Н. Г., Добролюбов Н. А. Избранные педагогические высказывания / Сост. канд. пед. наук Н. И. Разумовский. М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1949.

7. Добролюбов Н. А. О значении авторитета в воспитании. Мысли по поводу «Вопросов жизни» г. Пирогова // Там же.

8. Добролюбов Н. А. Всероссийские иллюзии, разрушаемые розгами // Там же.

9. Чернышевский Н. Г. «Ясная Поляна». Школа «Ясная Поляна». Книжки для детей // Избранные педагогические произведения. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953.

10. Чернышевский Н. Г. Очерк научных понятий по некоторым вопросам всеобщей истории // Там же.

К. А. РЯПАСОВА (Свердловск)

А. С. МАКАРЕНКО О СОЗНАТЕЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ

Понятие дисциплины входит в педагогическую концепцию Макаренко содержательным и структурным элементом. Сущность понятия, его социальный и педагогический смысл раскрываются только во взаимосвязи с такими категориями, как коллектив и личность, и прежде всего в ходе анализа целостного явления, каким была система воспитания в учреждениях, возглавляемых Макаренко. То, что мы называем системой воспитания и концепцией Макаренко, он сам определял как опыт, а некоторые выводы из него — как коррективы к педагогической теории (8, с. 201—205). Возможность теоретического обобщения он видел в «индукции цельного опыта», в «сравнении цельных комплексов опыта» (1, с. 13).

История советской школы и педагогики подтвердила правоту Макаренко и обоснованность его опасений: многое из опыта замечательных детских коллективов 20—30-х гг. вошло в практику советской школы, но многое утрачено, потому что не вошло в типовую схему организации воспитательной работы. Это относится и к опыту самого Макаренко, авторитет которого в то же время неоспорим как в области практики, так и в развитии педагогической теории. Разрушая органическую цельность системы, «вытаскивая» из нее отдельные узлы и детали (отдельные принципы, методы, учение о закономерностях развития коллектива и др.) в качестве патентованного средства для решения воспитательных задач, трудно рассчитывать на успех. Именно поэтому сейчас необходимо вернуться к понятию дисциплины в контексте педагогической системы Макаренко.

Принять сегодня его точку зрения на дисциплину значит понять потребность качественно изменить функции самоуправления в школе, обогатить новым содержанием деятельность всего школьного коллектива. Ответом на многие вопросы и

полемиические высказывания в связи с реформой школы служат слова Макаренко, в которых подытожен многолетний опыт: «Мы даем детскому или юношескому коллективу школу, рабфак, завод, инженеров, промфинплан, зарплату, обязанности, работу и право ответственности. А это значит — даем дисциплину» (2, с. 21). Однако и к этому выводу нельзя свести ни проблему дисциплины, ни опыт Макаренко, потому что соединение обучения с производительным трудом учащихся должно быть обеспечено педагогическим руководством и развитыми функциями самоуправления.

Детский или юношеский коллектив отличается возрастными особенностями, ему присущ неумный интерес к жизни. Это Макаренко тонко чувствовал и находил удивительно органичные формы для развития и коллектива, и личности. Через осмысление педагогического, а не только социального и экономического значения дисциплины становится понятной формула Макаренко «дисциплина — форма жизни коллектива».

В работах Макаренко раскрывается социально-педагогическая сущность принципа и форм взаимоотношений государства, коллектива, личности. При социализме этот принцип должен носить всеобщий характер, чтобы отвечать не только потребностям общества, построенного на коллективистских началах, но и «устремлениям нашей общественной жизни». От требований дисциплины, которая выступает в качестве нормы социального поведения, не может быть никто свободен — равно воспитатель и воспитанник. Однако Макаренко никогда не связывал понятие дисциплины с формальными требованиями, с муштрой, с военизацией школьной жизни, а считал дисциплинированность органичной чертой личности социалистического типа, «самочувствием граждан Советского Союза» (5, с. 85).

У советского человека это «самочувствие» укрепляется всем строем жизни, пониманием значения своего труда в общем деле социалистического строительства. В то же время определяться только сознанием дисциплина не может, так же как не может быть простым следствием требования. По глубокому убеждению Макаренко, дисциплина в качестве общей нормы социального поведения — явление и политическое, и нравственное. Поэтому дисциплину в нашем обществе, дисциплинированность его членов необходимо рассматривать как результат общих воспитательных усилий школы, производства, пионерской и комсомольской организаций, армии, партии. Это положение не только неоспоримо, выверено историческим опытом советского народа, но и не стало менее актуальным.

В выступлениях и статьях А. С. Макаренко следует логике марксизма, выявившего социальную, классовую природу личности, ее позицию по отношению к обществу и государству. Осознает человек до конца это свое отношение или нет, его поведение имеет политический смысл, так как укрепляет или

расшатывает общественные связи. В социалистическом обществе индивид выступает членом коллектива и членом социалистической кооперации в целом, поэтому политический смысл его поведения связан с трудовым или деловым участием в социалистическом строительстве. Макаренко не сомневается в праве каждого коллектива потребовать от личности определенного взноса в общую трудовую или жизненную копилку, но не абсолютизирует право и волю коллектива, подчеркивая, что далеко не каждый коллектив способен верно определить свое отношение к личности, к общему делу. Воспитывая личность, необходимо воздействовать организационно, идеологически на весь коллектив.

Один из путей такого воздействия — прямое разъяснение политического значения дисциплины, особенно в органах самоуправления и на общих собраниях. Каждого воспитанника следует убедить, что «дисциплина необходима коллективу для того, чтобы он лучше и быстрее достигал своих целей» (8, с. 200). Значит, цель должна быть ясна, определена так же, как и пути ее достижения.

Деятельность учреждений Макаренко доказала преимущество производства государственного масштаба, организованного по последнему слову техники, в воспитании в целом, в формировании дисциплинированности в особенностях. Развивался интерес к учению, особые склонности и способности и, что наиболее важно, организаторские навыки, необходимые, по мнению Макаренко, каждому советскому человеку. Таким образом, социальные и политические истоки дисциплины и статус детского, юношеского коллектива в нашем обществе определяют принципиально новое содержание понятия дисциплины и педагогические условия воспитания дисциплинированности на основе движения к ясно поставленной цели: школа — производство — самоуправление.

Выявляя связи понятия дисциплины с отношением личности к труду, коллективу, обществу, Макаренко утверждает, что дисциплина — явление нравственное, затрагивающее проблемы чести, долга, деловитости, честности.

Нормы морали всегда определяли поведение человека, его отношение к государственным учреждениям и административным лицам. В общественной практике они выражаются в исполнительности или в актах неповиновения. Дисциплинированность эксплуататорского общества во все времена держалась на психологии покорности, тупого повиновения, равнодушного исполнительства — на торможении личности, по выражению Макаренко, на нейтрализации ее сознания. Нормы морали всегда сопровождались запретами: не воруй, не ленись, не смей и т. п.

«Наша честность всегда должна быть активным требованием к себе и к другим: хочу и требую от себя и от других полного внимания к общим интересам, полного рабочего времени, пол-

ной способности отвечать за свое дело, полного развития сил, полного знания, хочу и требую наиболее совершенных, наиболее правильных действий», — писал Макаренко (6, с. 106). Сильнейшим нравственным стимулом такой личности является особое требование личности к себе, выражающее ее осознанное отношение к коллективу, понятие о долге и чести. И тем более, когда человек, особенно молодой, может гордиться своим коллективом.

Как видим, понятие «дисциплина» в концепции Макаренко приобретает связи с социально-педагогическими и нравственными категориями, развивается и переходит в понятие «самовоспитание», в программу становления характера. Еще раз подчеркнем, что это не самосовершенствование, не изоляция личности в сфере нравственных проблем и переживаний, Макаренко видел перед собой реальную цель: «Мы должны выпускать из наших школ энергичных и идейных членов социалистического общества, способных без колебаний, всегда, в каждый момент своей жизни найти правильный критерий для личного поступка, способных в то же время требовать и от других правильного поведения» (3, с. 39). Для этого детскому коллективу и каждой личности необходим опыт общественного поведения, опыт оценки собственного поведения и поведения товарищей. Опыт дает личности доказательства справедливости требований к себе и другим, вырабатывает социалистический гуманизм отношений.

Процесс воспитания, и в особенности процесс дисциплинирования, Макаренко рассматривает как организацию целенаправленного и богатого социальными отношениями опыта детского, юношеского коллектива. Макаренко дает прекрасную формулу сознательной дисциплины советского человека: «Дисциплина движения вперед и преодоления препятствий, в особенности таких препятствий, которые заключаются в людях» (3, с. 39—40). Последнее замечание возвращает нас к настойчивому совету педагога вести этическое просвещение в школе, находить способы разъяснять сущность коммунистической морали. Аксиомы этики должны воплощаться в практику общественного поведения нашей молодежи, приобретая массовый характер.

Отрицал ли Макаренко полностью такую функцию дисциплины, как торможение? Разумеется, нет — это обратная сторона «дисциплины движения вперед». Таким торможением является, в частности, ограничение индивидуалистических запросов личности: «Мы... протестуем против воспитания деятельностью, построенной только на «интересности» (2, с. 23), в ущерб долгу, классовым, государственным интересам.

Формой торможения личности служат и наказание. Вопрос о наказании в советских детских учреждениях был и остается самым трудным как в педагогической теории, так и в практике. Макаренко писал: «Наказание — это не только право (педагога, руководителя детского учреждения. — К. Р.), но и обязан-

ность в тех случаях, когда наказание необходимо» (11, с. 303).

Как и все основные педагогические понятия, понятие наказания переосмыслено Макаренко с точки зрения коммунистической морали в целом и в соответствии с одним из ведущих принципов коммунистического воспитания, им же сформулированным: как можно больше требований к личности, как можно больше уважения к ней. Наказание обращено к сознанию личности, интересы, поступки которой вступают в противоречие с коллективными целями, деятельностью, принципами поведения. Чтобы оно служило воспитанию, «наказанный должен точно знать, за что он наказывается, и понимать смысл наказания», — считал А. С. Макаренко (9, с. 207).

Смысл наказания состоит в отрешении от коллектива, хотя бы и минимального, поэтому чрезвычайно важна сама процедура, форма коллективного реагирования. Право наказывать принадлежит и органам самоуправления, но, замечает Макаренко, руководитель учреждения всегда несет за это ответственность. Так, в колонии Макаренко серьезные проступки обсуждались на совете командиров, на общем собрании, но многие вопросы дисциплины решались на основе общего понимания по логике естественных последствий с «арифметической точностью»: «...за опоздание на производство — лишение права работать на производстве на определенный срок, за плохую работу — дополнительная работа, за неряшливость — дополнительная работа по уборке, за неподчинение командиру или бригадиру и вызывающее поведение в отряде — перевод к самому строгому командиру» (9, с. 210).

Разумное наказание «должно разрешить и уничтожить отдельный конфликт и не создавать новых конфликтов» (11, с. 303), а мера и логика наказания определяются уровнем развития и личности, и коллектива.

Дисциплина как форма жизни коллектива и процесс дисциплинирования всегда конкретны. Позиция индивида по отношению к коллективу во многом, если не во всем, зависит от уровня этической зрелости коллектива. Проблема дисциплины не может не затрагивать и проблемы нравственного и гражданского самосознания воспитателя-практика и педагога-теоретика.

Чтобы коллектив выступал по отношению к личности как авторитетный орган — носитель единого общественного мнения, он должен пройти определенный путь развития, подняться до осознания коллективных интересов. По мнению Макаренко, в коллективе «личность выступает в новой позиции воспитания — она не объект воспитательного влияния, а его носитель — субъект, но субъектом она становится, только выражая интересы всего коллектива» (2, с. 23).

Шестнадцатилетний опыт воспитательной работы приводит Макаренко к выводу, что дисциплина не может быть методом,

условием благополучной работы — это ее итог: «Все, что есть в коллективе, в конечном счете принимает форму дисциплины» (5, с. 85).

Результатом воспитания должна быть дисциплина каждого советского человека и коллектива, способных и к точному исполнению требований общества, и к активной борьбе за его идеалы, за осуществление стоящих перед ним задач. Макаренко вносит в общественное сознание представление о диалектике нового социального типа личности. Выработанная им программа человеческого характера при всей ее обобщенности поражает цельностью и жизненностью: «Мы желаем воспитать культурного советского рабочего. <...>... он должен ощущать достоинство свое и своего класса и гордиться им, он должен ощущать свои обязательства перед классом. Он должен уметь подчиниться товарищу и должен уметь приказывать товарищу. Он должен уметь быть вежливым, суровым, добрым и беспощадным — в зависимости от условий его жизни и борьбы. Он должен быть активным организатором. Он должен быть настойчив и закален, он должен владеть собой и влиять на других; если его накажет коллектив, он должен уважать и коллектив и наказание. Он должен быть веселым, бодрым, подтянутым, способным бороться и строить, способным жить и любить жизнь, он должен быть счастливым. И таким он должен быть не только в будущем, но и в каждый свой нынешний день» (2, с. 18).

Такая обобщенная, но не абстрактная программа нужна, чтобы развернуть методику воспитательной работы, перейти от разговоров об идеале всесторонне развитой личности к педагогической технике, к практике коммунистического воспитания. Молодежь, воспитанная Макаренко, стала живым воплощением этой программы.

Известно, что сознание и поведение находятся порой в противоречии, поэтому дисциплина не может определяться только сознанием, она должна «сопровождаться сознанием», то есть полным пониманием ее политического смысла в общем и частном. Однако такое понимание предполагает и готовность, и способность выполнить необходимое действие, необходимую работу даже в том случае, когда не установлен надзор. Следует выработать привычку поступать правильно для себя, для идеи, ради принципа, то есть прежде всего ради общего дела. Воспитание таких привычек более трудный и длительный процесс, считал Макаренко, чем воспитание сознания. Растущему человеку нужен опыт преодоления себя, сосредоточенности на главном. Коллективная деятельность своими организованными формами помогает каждому выработать определенную группу привычек, особенно привычки преодолевать длительные трудности. Макаренко резко, но справедливо замечал: если вы не воспитали таких привычек, вы ничего не воспитали. Процесс дисциплинирования охватывает все стороны жизни детского коллек-

тива — от организации обучения и политического просвещения до уборки помещения и разрешения конфликтов.

Дисциплинированность закладывается уже в структуре коллектива, которая ставит личность в позицию динамическую, внешне противоречивую: быть организатором, уполномоченным лицом коллектива и лицом, безукоризненно выполняющим свои повседневные обязанности и приказы своих товарищей. В коммуне имени Ф. Э. Дзержинского каждый имел ответственное поручение, мог представлять свой отряд в общественных органах учреждений и в то же время должен был подчиняться нескольким лицам: руководителю учреждения, дежурному командиру, командиру отряда, бригадир на производстве и т. п. Одновременно через систему сводных отрядов (временных объединений, создававшихся по мере хозяйственной надобности и для решения эпизодических заданий, а также по интересам) всякий мог проявить инициативу, смекалку, выдумку, выступая в роли временного командира или уполномоченного лица. Было заведено: поручалось дело, контролировалось выполнение и никогда при этом не оговаривалось, каким образом его выполнить.

Кроме того, учебно-воспитательное учреждение должно, по убеждению Макаренко, удовлетворять различные детские интересы и запросы через кружки, спортивные соревнования, праздники, массовые игры, через различные формы самодельности. Такому учреждению нужен богатый, насыщенный живым, интересным делом быт. В коммуне имени Ф. Э. Дзержинского была, к примеру, «свободная мастерская» со всем слесарным и токарным инструментом, где каждый мог делать все, что ему хотелось, из дерева или металла.

Макаренко раскрывает сущность понятия «режим» в диалектике функциональных признаков. Педагогическая аксиома: режим — «это кодекс некоторых обязательных положений, которые нужны для удобства, для порядка, для какого-то... чисто внешнего благополучия...» (11, с. 282), то есть такая форма общежития, которая гарантирует слаженность коллективного труда и быта. Педагогическая цель режима — формирование навыков исполнительности, умения подчиняться.

Режимные требования заставляют преодолевать «препятствия собственного характера» и вырабатывают привычку к организованной жизни. Однако если сила внутреннего сопротивления достаточно велика, а необходимость режима до конца не осознана, привычка к регулярности быстро разрушается при отсутствии контроля. Макаренко требовал строгого соблюдения режима и придавал особое значение обоснованности, определенности режима. Первым признаком правильности режима он называет целесообразность, которая должна отражать опыт коллектива. Здесь как раз выявляется связь режима — средства воспитания — со всей системой деятельности коллектива: все

формы режима должны быть обсуждены на общем собрании, «логика режима должна проверяться, однако не в момент выполнения, а в момент постановления» (8, с. 203), после никаких возражений и никаких исключений не допускается.

Точное соблюдение режима дня и единых правил рождает уважение к порядку, а значит, и к самому учреждению. Такое отношение будет укрепляться, если руководитель учреждения и актив в первую очередь подчиняются режиму и несут ответственность за его нарушение. Перед нами одно из частных проявлений демократизма, к которому так чуток детский коллектив.

Органы самоуправления вырабатывают правила самоуправления: «довести до последней определенности многие мелочи режима: кто должен вставать раньше всех, кто должен производить уборку, куда девать ведро после уборки... кто следит за культурным внешним видом... кто имеет право распоряжаться сигналами и звонками...» (8, с. 204) и т. д. Такая регламентация школьной жизни, коллективного быта намного облегчала хозяйственную деятельность, делала коллектив мобильным, способным ставить серьезные вопросы и быстро их решать, так как не возникало внезапных трений, споров, нервозности по пустякам.

Стоит подумать над словами Макаренко: «В методике режима во многих учреждениях бояться быть последовательными сами руководители» (8, с. 204), то есть бояться сделать требования режима обязательными абсолютно для всех и допускают нарушения и отклонения от режима по причинам и не очень важным, тем более не наказывают за нарушение общего распорядка. У Макаренко другая точка зрения: «Школа должна с первого же дня предъявлять к ученику твердые, непререкаемые требования советского общества, вооружать ребенка нормами поведения, чтобы он знал, что можно и чего нельзя, что похвально и что наказуемо» (4, с. 46). Необходимость и выгодность режима для каждой личности следует разъяснять, особенно такие ее «теоремы», как защищенность личности средствами режима — полную уверенность в правильности своего поведения, знание прав и обязанностей, следовательно, полной ориентировки в действиях.

Это одна из сложных этических проблем, к которой Макаренко не раз обращался, доказывая, что отсутствие строгого режима, закрепленных традициями форм отношений внутри коллектива ведет к анархизму, к кулачному праву, к самым уродливым проявлениям зависимости, не всегда открытой и тем более опасной. Поэтому в его работах часто рядом со словом «дисциплина» стоит слово «свобода», утверждается реальная форма свободы личности внутри коллектива.

Преимущества положения личности, защищенной правопорядком, становились очевидными для вновь прибывших воспитанников в самое короткое время. Однако учить пользоваться

дисциплиной как свободой для развития собственной личности нужно было постоянно и в самых различных обстоятельствах. Режим должен обернуться для личности школой самовоспитания, чтобы затем дисциплинированность стала чертой характера.

Возвращаясь к определению дисциплины как способности преодолевать трудности, к той способности, которая формирует не только под контролем сознания, мы находим у Макаренко обширный материал, касающийся методов педагогической работы. Это прежде всего упражнение, специальный метод, использование которого выходит за пределы повседневной практики в самых разных областях деятельности, например:

- поручение отдельной бригаде, классу, отряду или отдельной группе неожиданной дополнительной работы только с указанием срока и нормы (при необходимости с обсуждением дисциплины, проявленной группой);

- общий сбор с целью проверить быстроту явки всего коллектива;

- проверочный сбор в момент какого-нибудь развлечения или обеда, во время киносеанса или футбольного матча;

- пожарная тревога;

- ежедневная зарядка при любой погоде, с самым быстрым сбором всех участвующих;

- поручение более или менее неприятной работы как особое дисциплинарное доверие лучшим отрядам, бригадам и т. д.

Следуя аксиоме требование — воспитание привычки, Макаренко прокладывает путь к формированию таких форм поведения личности, которые требуют инициативы, ориентировки, выдержки, смелости, — «Упражнение в преодолении себя рождает характер» (8, с. 201—202). По умению организовать, сделать привлекательными упражнения, способствующие выработке характера, трудно кого-либо поставить рядом с Макаренко. Однако такие упражнения «срабатывают» в коллективе, достаточно развитом, чувствующем красоту дисциплины высокого порядка. Это не означает, что нельзя вводить подобные упражнения в «несозревший» коллектив. Необходимо искать приемлемые формы, рассчитанные прежде всего на актив, а нравственное влияние на весь коллектив, безусловно, будет положительным.

Исполнительность воспитывается реальностью самоуправления, пониманием ценности коллективных форм жизни, прямой ответственностью за результаты своего труда на производстве и в хозяйстве коммуны, общим стилем и тоном поведения — всей системой хорошо отлаженного социального организма, каким были учреждения Макаренко. В их деятельности находили себе место, казалось бы, противоположные оттенки отношения: ритуалы и традиции, в которых высвечивалась увлекательность общей игры, и жесткие требования коллектива, если кто-либо

идет вразрез с его общими интересами,— разные грани единой воли, единой устремленности к общей цели, к здоровой, радостной, честной, а потому и счастливой жизни.

Вполне реальной воспитательной силой Макаренко считал общественное мнение коллектива, но при этом всегда подчеркивал, что во главе правильно организованного коллектива должен стоять педагог-руководитель, являющийся воспитательным центром по отношению к коллективу в целом и к каждому ученику.

1. Макаренко А. С. Дисциплина и режим // Избр. пед. соч.: В 2 т. / Сост. Л. Ю. Гордин. Т. 1. М.: Педагогика, 1977.
2. *Его же.* Из статьи «О коммунистической этике» // Там же.
3. *Его же.* Коммунистическое воспитание и поведение // Там же.
4. *Его же.* Наказание и меры воздействия // Там же.
5. *Его же.* О моем опыте // Там же.
6. *Его же.* Педагоги пожимают плечами // Там же.
7. *Его же.* Педагогическая логика // Там же.
8. *Его же.* Проблемы воспитания в советской школе // Там же.
9. *Его же.* Проблемы школьного советского воспитания: Лекции. Лекция вторая. Дисциплина, режим, наказания и поощрения // Там же.
10. *Его же.* Проблемы школьного советского воспитания: Лекции. Лекция четвертая. Трудовое воспитание. Отношения, стиль, тон в коллективе // Там же.
11. *Его же.* Стиль работы с коллективом // Там же.
12. *Его же.* Цель воспитания // Там же.

Б. Г. МАТЮНИН, О. Г. ГРЯЗНОВА (Свердловск)

ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКАЯ ПРОБЛЕМА

Проблема становления личности многообразна и сложна. Она вызывает необходимость тщательного изучения всех личностных черт. Особое место среди них занимает дисциплинированность, что объясняется обстоятельствами экономического, социального и культурного характера.

Дисциплинированная личность вносит неоценимый вклад в развитие материально-технической базы коммунизма. Дисциплинированность как определенное качество личности концентрирует в себе другие важнейшие свойства: ответственность, сознательность, активность. Наконец, можно сказать, что тот или иной уровень дисциплинированности является критерием культурного уровня личности, показателем развития ее духовного мира, коммуникативных способностей.

Проблема развития дисциплинированности приобретает особую значимость в отношении молодежи. От того, насколько ответственной станет современная молодежь, зависит степень реализации возможностей и преимуществ социализма. Одним

из направлений в решении данной проблемы является исследование условий и особенностей формирования дисциплинированности учащихся общеобразовательной школы.

Успехи коммунистического строительства во многом зависят от творческой активности молодежи, ее способности применять эту активность на практике. В каком направлении будет осуществляться становление, совершенствование личностных качеств, зависит от уровня потребностей и способностей, сформированных в процессе обучения в школе. Важнейшим среди этих качеств, обуславливающих развитие и гармонизацию жизненного пути человека, является дисциплинированность. Дисциплинированность, интегрируя в себе нормы, потребности, установки, ценности, определенный уровень самосознания, позволяет личности выбрать то направление жизненного пути, которое наиболее соответствует ее склонностям и интересам. На необходимость самого серьезного отношения к трудовому, нравственному воспитанию молодежи указывал В. И. Ленин: «Надо, чтобы Коммунистический союз молодежи воспитывал всех с молодых лет в сознательном и дисциплинированном труде... поколение... которое будет жить в коммунистическом обществе, должно все задачи своего учения ставить так, чтобы каждый день в любой деревне, в любом городе молодежь решала практически ту или иную задачу общего труда, пускай самую маленькую, пускай самую простую» (3, с. 318).

Основная ошибка, наиболее часто допускаемая в воспитании коммунистического отношения к труду, связана с мнением, что это отношение формируется непосредственно на предприятиях. Однако основы того или иного отношения к труду, дисциплине закладываются еще в семье и школе, где первоначально формируется личность молодого человека.

Специфические социально-экономические условия, определяя характер выполнения дисциплинарных норм, способствовали формированию определенного конкретно-исторического типа дисциплины. В первобытном обществе при господстве общественной собственности на средства производства существовали отношения товарищеской связи, что обуславливало добровольный характер дисциплины труда. С развитием общества, разделением его на классы становится недостаточно силы обычая, традиций. В антагонистических формациях господство частной собственности, одного класса над другим определяло принудительный характер дисциплины труда. В таких условиях свобода одних людей выступает как ограничение свободы других: «Личная свобода существовала только для индивидов, развивавшихся в рамках господствующего класса, и лишь постольку, поскольку они были индивидами этого класса» (1, с. 75).

Победа социалистической революции, новых социально-экономических отношений создает новый тип дисциплины, качественно отличный от дисциплины антагонистических формаций.

На основе новых производственных отношений и принципов коллективизма возникают и укрепляются новые формы и методы поддержания дисциплины труда. «Скачок из царства необходимости в царство свободы» осуществляется через конкретные ситуации. Одна из них представляет собой процесс становления коммунистической дисциплины как процесс достижения реальной свободы.

Однако существующие социально-экономические условия не могут автоматически обеспечить выполнение дисциплинарных норм адекватно их содержанию. Трудовые дисциплинарные нормы, которые общество предъявляет к человеку,— это нечто объективно данное по отношению к нему, независящее от его воли и диктующее ему то или иное поведение. Между тем в выполнении норм есть субъективная сторона. Каждый может по-разному оценивать нормы дисциплины, их значимость для себя, по-разному реализовывать их даже в одинаковой ситуации. В этом смысле выделяется субъективная сторона дисциплины труда: выполнение (или невыполнение) дисциплинарных предписаний конкретным участником производства. Способность оценивать нормы дисциплины, себя как субъекта дисциплины, реализовывать эту оценку в своей деятельности отражается в понятии «дисциплинированность».

Дисциплинированность детерминирует регуляцию поведения личности и связана с уровнем развития потребностей, интересов, ценностных ориентаций. В определенной ситуации человек действует сознательно, целенаправленно, выбирая различные возможности поведения. В «истории общества,— писал Ф. Энгельс,— действуют люди, одаренные сознанием, поступающие обдуманно, или под влиянием страсти, стремящиеся к определенным целям. Здесь ничто не делается без сознательного намерения, без желаемой цели» (2, с. 306). При одних и тех же обстоятельствах, но при различном влиянии субъективного фактора складывается различное состояние дисциплины. Субъективный фактор, выражаясь в таких качествах человека, как организованность, активность, ответственность, во многом определяет характер выполнения норм. Содержание субъективного фактора в данном случае составляют положительные или отрицательные оценки норм, знания о них, убеждения в необходимости их соблюдать, готовность их выполнять.

Дисциплинированность — сложное интегративное качество, включающее ряд элементов. Сознательность — системообразующий элемент в структуре дисциплинированности. Поэтому главным содержанием трудового воспитания является формирование сознательного отношения к труду. Сознательность необходимо предполагает проявление свободы личности. Личность, выполняющая свои обязанности без понимания их социальной значимости, по принуждению извне,— несвободна. Свободен тот, кто соблюдает дисциплину осознанно, в силу внутренней

убежденности. Отсюда следует, что дисциплинированность имеет свои уровни. Уровень дисциплинированности зависит от степени усвоения и выполнения предписываемых норм. На наш взгляд, можно выделить три основных уровня дисциплинированности: недисциплинированность, элементарная дисциплинированность, сознательная дисциплинированность как высший уровень дисциплинированности. Показателем уровня дисциплинированности личности является активность, количественные и качественные характеристики которой можно рассматривать как критерий уровня дисциплинированности. Качественные показатели трудовой и учебной активности — это цели и мотивы деятельности. Количественным выражением активности учащегося может служить ее интенсивность и результативность: наличие или отсутствие нарушений дисциплины; практическое выполнение учебных и производственных заданий, качество учебы, работы в целом, участие в техническом творчестве, общественной работе.

Низший уровень дисциплинированности (или, точнее, недисциплинированность) выражается в нарушениях трудовой и учебной дисциплины. Недисциплинированные люди обычно не принимают активного участия в общественной жизни коллектива, равнодушны к существующим нарушениям дисциплины. Для них характерно, как правило, отсутствие стремления совершенствоваться и предпочтение личных интересов.

Второй уровень дисциплинированности — элементарная дисциплинированность. В ее структуре такие элементы, как активность, инициативность, развиты слабо, хотя люди с данным уровнем фактически не нарушают дисциплину. Главное для них не внутренняя саморегуляция поведения, а внешнее организационное воздействие, которое может выступать в виде принуждения к соблюдению норм или материального интереса. Для представителей этой группы удовлетворенность трудом связана в основном с материальным вознаграждением. Дисциплина для них еще не превратилась в самодисциплину. Это имеет свои объективные причины. Дисциплина социалистического общества во многом отражает противоречия труда: различия в условиях труда, в содержании его и связанные с этим различия в потреблении материальных и духовных благ, в культурном уровне личности. Элементарный уровень дисциплины не может удовлетворить социалистическое общество, которому требуется дисциплина более высокого типа.

Дисциплинированность высшего уровня — это сознательная дисциплина, самодисциплина. Она характеризуется высокой степенью активности и творчества. Выполнение дисциплинарных норм, обязательных для каждого человека при социализме, еще не является выражением самодисциплины. При социализме люди не просто подчиняются общественному порядку, а подчиняются сознательно, добровольно, исходя из внутреннего

убеждения, то есть самодисциплины как осознанной внутренней потребности в выполнении дисциплинарных норм. Сознательная, ставшая внутренней потребностью дисциплина — важнейшее проявление свободы личности. Самодисциплина основана не на принуждении, являющемся главным регулятором дисциплинированности при первом и втором уровнях, а на внутренней убежденности личности в необходимости соблюдения дисциплинарных норм, которая складывается из знания дисциплинарных норм, понимания их смысла, сознательного стремления к их творческому выполнению, активной борьбы с нарушителями дисциплины и активного участия в совершенствовании дисциплинарных норм. Самодисциплина предполагает такое самосознание, которое требует от человека самоконтроля поступков, полной ответственности за них как в труде, так и в часы досуга. Развитие самодисциплины, создание предпосылок для ее формирования должно стоять в центре учебно-воспитательной работы системы общего образования.

1. Маркс К., Энгельс Ф. *Немецкая идеология* // Соч. Т. 3.
2. Энгельс Ф. Людвиг Фейербах и конец классической немецкой философии // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 21.
3. Ленин В. И. *Задачи союзов молодежи* // Полн. собр. соч. Т. 41.

Т. А. СТЕФАНОВСКАЯ (Иркутск)

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ И ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТИ УЧАЩИХСЯ

Проблема изучения учащихся является одной из самых сложных и давних. Во все времена прогрессивные педагоги стремились познать своих воспитанников, так как, не зная, что уже достигнуто в процессе воспитания, нельзя двигаться дальше, ставить новые задачи, предвидеть ближайшие и дальние перспективы в развитии личности и управлять этим процессом.

Все большее значение в наше время приобретает разработка и обоснование критериев нравственной воспитанности школьников, создание и применение на практике доступных методик ее изучения.

Когда говорят о критерии воспитанности, имеют в виду определенные требования к нравственному облику человека. В общепринятых характеристиках мерилами оценки личности являются моральный кодекс строителя коммунизма, конституционные требования к гражданину СССР. Для учащихся в качестве таких мерил выступают Устав ВЛКСМ, Законы юных пионеров, Программа «Ориентир», Примерная программа воспитания

школьников, Устав средней школы (обязанности учащихся), Правила для учащихся.

В специальных исследованиях, посвященных изучению учащихся, о нравственной воспитанности школьников судят иногда по наиболее важным качествам личности: коллективизму (А. И. Кочетов), ответственности (Т. Ф. Лысенко), по значительному набору важных качеств (Н. И. Монахов) или по узкому, но тоже разноплановому набору (Н. В. Ефременко, Т. Н. Курилова и другие), по направленности личности (З. И. Васильева, А. В. Зосимовский). Эти подходы не противоречат, а дополняют друг друга и, видимо, необходимы при различных целевых установках в исследованиях, но не «приживаются» в практике массовой школы.

Стремясь получить наиболее объективную картину диагностики нравственного развития подростков, мы обратились к характеристикам учащихся, составленным классными руководителями и учителями. Проанализированы характеристики учащихся школ № 1, 9, 22, 27, 76 Иркутска и сельских школ Иркутской области, школ Восточно-Сибирской железной дороги (ст. Половина, Мысовая, Зима, Слюдянка и другие).

Классным руководителям предлагалось охарактеризовать трех подростков: воспитанного, со средним уровнем воспитанности и невоспитанного. Цель исследования — подход педагогов-практиков к характеристике ученика.

Из 2955 характеристик школьников 4—8 классов мы получили 1030 характеристик подростков с высоким уровнем воспитанности, 1000 — со средним, 925 — с низким.

Характеристики учащихся с высоким уровнем воспитанности (66%), как правило, содержат развернутое описание достоинств подростка, которые легко подразделяются на три группы. Первая (отношение к учебе, развитие интеллекта) выражена следующим образом: «способный», «серьезно относится к учению», «проявляет интерес к математике, поэзии» и др. Вторая группа достоинств связана с общественной активностью: «к общественной работе относится с большой ответственностью», «инициативен», «стойкий в своих общественных интересах», «болеет за честь класса, школы» и др. Нравственно-психологические особенности составляют третью группу: «к старшим относится с уважением», «непримирим к нарушителям дисциплины, порядка», «с удовольствием помогает другим», «характер спокойный» и др.

В большинстве характеристик подчеркивается, что учащиеся с высоким уровнем воспитанности пользуются уважением среди товарищей. В некоторых характеристиках указывается на состояние здоровья, занятия самовоспитанием. Отдельные учащиеся считаются высоковоспитанными, хотя имеют средние способности и учатся удовлетворительно. Однако в характеристиках значительной части учащихся с высоким уровнем воспи-

танности (34 %) наряду с перечнем положительного отмечают и недостатки: «замкнут», «не всегда следит за своей внешностью», «обидчив», «болезненно воспринимает замечания», «иногда работает ради оценки» и др.

Наиболее типична для учащихся с высоким уровнем воспитанности характеристика Любы Ш.: «За все годы учебы в школе проявила себя старательной, добросовестной, способной ученицей. Занимается систематически, на уроках внимательна, дисциплинирована, инициативна, учится только на «хорошо» и «отлично». К выполнению домашних заданий относится серьезно, умеет работать самостоятельно, читает дополнительную литературу. Пунктуальна, аккуратна, активно участвует в общественно полезном труде, трудится с удовольствием, добросовестно. Ее можно не контролировать, зная, что поручение будет выполнено творчески, с полной ответственностью. В классном коллективе пользуется уважением и авторитетом, привлекает своей старательностью, серьезностью, вдумчивостью, правильными рассуждениями и поведением, принципиальностью к себе и товарищам, стойкостью в отстаивании правого дела, в дискуссиях, непримиримостью к несправедливости, добротой, любовью к людям, душевностью, рядом с ней можно видеть много ребят, она умеет их организовать, повести за собой на добрые дела. Люба с уважением относится к учителям, ко всем взрослым. Любит свою семью, во всем помогает по дому».

Самую большую группу характеристик школьников со средним уровнем воспитанности (80 %) составляют такие, в которых подчеркивается сочетание или противопоставление положительного и отрицательного. Например, «учится хорошо, но несистематически», «трудовые обязанности выполняет, но под контролем», «дисциплинирован, но бывают „срывы“», «в учебе не блещет, но и не отстающий» и т. п. Другими словами, в характеристиках этой группы четко прослеживается попытка показать именно «срединное» положение ученика: рядом почти с каждым плюсом отмечается минус, рядом с положительным указывается на неполноценность, ограниченность этого положительного.

Таким образом, особенностью этих характеристик является обязательное присутствие положительного и отрицательного, то есть у каждого такого ученика на позитивном фоне отмечаются недостатки, которые, однако, подмечаются как незначительные, не играющие существенной роли в характеристике личности. В целом эта группа школьников имеет превосходство положительного над отрицательным, что создает ей несомненный и постоянный авторитет у товарищей.

Вторая группа (16,4 %) средневоспитанных учеников отличается тем, что в их характеристиках больше внимания уделяется недочетам, но и в то же время обязательно отмечается, что эти отклонения компенсируются значительными достоинст-

вами, которые обеспечивают и этой группе ребят авторитет среди товарищей.

Третью группу (3,6 %) составляют подростки, у которых учителя подмечают, условно говоря, «срединное» положение но подчеркивают наличие таких черт в развитии, которые ставят их часто в оппозицию коллективу. Эта группа учащихся уважением сверстников не пользуется.

Наиболее типичной для учащихся среднего уровня воспитанности является характеристика Марины Ю.: «Учится на «удовлетворительно» и «хорошо». Может учиться лучше. Марина — одна из тех, в ком есть и хорошее, и плохое. На уроках активна, работает вместе с классом, но непоседлива, занимается несистематически, не всегда может обобщить ответ, выразить свою мысль. Имеет интерес к отдельным предметам. Иногда заучивает механически. Речь развита недостаточно. Характер противоречивый. Владеет трудовыми навыками, но недостаточно организована и дисциплинирована в труде. Любит читать, но читает бессистемно. Требования взрослых выполняет. К общественным поручениям относится серьезно. Более за честь класса, с готовностью берется за все порученное, но сама инициативы не проявляет. У девочки бывают «срывы»: может не довести начатое дело до конца, не всегда сдержана в общении с ребятами, учителями. Однако Марина — честная, добрая девочка. Пользуется авторитетом у товарищей за чувство коллективизма, непримиримость к лени, за готовность прийти на помощь к товарищу, за сердечность, доброту. Марина может избавиться от своих недостатков, если будет следить за собой, контролировать свои слова и поступки, будет более стойка в своих решениях и делах. В целом Марина воспитанная школьница».

В характеристиках невоспитанных подростков классные руководители и учителя в 92 случаях из 100 отмечают только недостатки. Иногда характеристики бывают и мягкими по форме изложения («почти всегда дерзок», «может пускать в ход кулаки», «трудолобием не отличается», «почти не участвует в классных делах» и др.), но в них не отмечается никаких достоинств личности подростка. Только 8 % характеристик этой группы учащихся содержат указания на положительное, например: «но в то же время у Алеши Г. есть и хорошие качества: поможет товарищу, когда тому очень плохо» и т. п. Характеризуя учащихся любого уровня воспитанности, педагоги-практики обязательно подмечают отношение к главной трудовой деятельности школьника — учению, подчеркивают отношение к общественной работе, общественно полезной деятельности, указывая тем самым на уровень идейно-политической зрелости (воспитанности); пишут о наличии и степени развития определенных моральных качеств личности, в которых содержится указание на отношение к людям, труду, себе и т. д. Оценивая личность вос-

питанника, классные руководители умеют увидеть компенсацию отдельных недостатков достоинствами и воспринимать личность в целом, подчеркивая такие важные свойства характера, как стойкость, непримиримость к несправедливости и т. п.

Анализ характеристик показывает, что учителя-практики отмечают отдельные качества или их набор, но не «примеряют» ученика к единому качеству или набору. Они фиксируют то, что в каждой личности является доминантой, чертой, отличающей эту личность от других.

Такой подход в высшей степени оправдан тем, что педагоги-практики исходят из того, что нравственная воспитанность представляет собой сложное социально-психологическое образование, содержащее элементы общего, в котором отражена связь личности с окружающей действительностью, и индивидуально-го, в котором проявляется своеобразие данной личности: специфика сознания, чувств, поведения, своеобразие субъективного жизненного опыта. Этот объективно-субъективный характер связи личности с окружающей действительностью (прежде всего, с людьми) отражается в системе нравственных отношений, составляющих сущность нравственной воспитанности.

Синтетической формой выражения нравственной воспитанности принято считать нравственные качества (на это указывают и характеристики учащихся, составленные учителями-практиками). Они рассматриваются как отражение сущностной определенности объекта, благодаря которой он является этим, а не иным. Нравственные качества, эта объективная и всеобщая характеристика личности, будучи присущи только личности, отражают субъективный опыт человека, фокусирующий опыт общественных отношений. По характеру и направленности эти отношения многоплановы и создают разнообразие нравственных качеств.

Все это разнообразие как гармоническая система качеств входит в структуру личности, а их функциональная взаимосвязь характеризует целостную воспитанность подростка. Этим и объясняется полнота и глубина рассматриваемых нами характеристик школьников-подростков.

В структуре критерия нравственной воспитанности присутствуют и такие основные компоненты личности, как осознание нормы отношений, переживание этой нормы, соответствие ей поступков. Показателем воспитанности выступает и соотношение этих компонентов. Все три компонента также находятся в гармонической связи и в своем единстве создают гармонию нравственного облика подростка.

Соразмерность качеств и компонентов личности, специфика их взаимосвязей, как правило, не волнуют педагога. Тревогу вызывают те отклонения от гармонии, которые могут повести к негативному формированию нравственного облика подростка. Поэтому, характеризуя своих питомцев, классные руководители

даже у самых воспитанных пытаются обнаружить те или иные недочеты.

В конечном итоге, особенно на первом этапе изучения ученика, важно не количество высокоразвитых качеств, не высокий уровень отдельного качества у него, а гармоническое развитие нравственных качеств, которое в целом характеризует школьника как члена общества.

Вполне возможно, что в более старшем возрасте, когда создается устойчивый «комплект личности», когда педагог хорошо знает своих воспитанников, необходимо формировать такую личность, в которой без нарушения гармонии развивались бы отдельные качества (или группа их), способные совершенствовать общественную и профессиональную направленность в развитии старшеклассника с учетом его интересов и склонностей, повышать общий уровень гармонично развитой нравственности.

Мы обратились в классным руководителям 4—8 классов, чтобы повести разговор о первичных характеристиках, о первом периоде познания личности — периоде подросткового возраста. Это период, в котором чувство взрослости становится определяющим в поведении и деятельности, в котором человек впервые познает и стремится утвердить себя как личность, как член коллектива и общества. Следовательно, в это время и должно происходить признание и познание школьника как личности. Личностные качества — это качества, связанные с нравственностью. В подростковом возрасте чаще, чем в периоды детства и юношества, встречаются как первичные отклонения, так и ярко выраженные положительные тенденции в нравственном развитии личности. Правомерность ранней диагностики и прогнозирования нравственного развития личности в подростковом возрасте может быть обоснована и тем, что в этот период зарождается и впервые проявляется целенаправленный процесс самопознания и самовоспитания — важное условие повышения эффективности воспитательного процесса.

Итак, критерием воспитанности на первом этапе познания личности школьника, как это следует из практики школьных учителей, их характеристик на учащихся, является наличие доминанты — элемента нравственности, который характеризует и отличает данную конкретную личность *.

Доминанта может быть как положительной, так и отрицательной. Обнаруживается она прежде всего во внешнем проявлении — в поступках, отношениях, деятельности и может быть случайной, временной, соответствующей или несоответствующей внутреннему содержанию личности.

Педагогического внимания требует доминанта, отражающая

* Наши мысли о построении методики диагностики нравственного развития личности подростка на идеях гармонии, целостной оценки личности, компенсации и доминанты не противоречат тем методикам, которые существуют в педагогической теории и практике.

внутренний мир школьника. Она может иметь несколько вариантов: первый — положительная доминанта с положительным потенциалом, опираясь на которую можно достичь больших результатов в нравственном развитии и совершенствовании личности; второй — положительная доминанта с отрицательным потенциалом, развитие которой при определенных условиях может привести к негативному развитию личности; третий — отсутствие доминанты; четвертый — отрицательная доминанта, которую часто называют отклонением в развитии, «западающим звеном» в нравственном становлении школьника и т. п.

В соответствии с этими доминантами можно классифицировать уровни воспитанности школьников: высокий уровень характеризуется наличием положительной доминанты с положительным потенциалом; условно высокий — наличием положительной доминанты с отрицательным потенциалом. Что это означает? Например, высокая общественная активность может привести к негативному формированию личности, если она будет иметь индивидуалистические мотивы, то есть если педагог вовремя не заметит развитие отрицательных качеств, например зазнайства, карьеризма и т. п.; даже такое нравственное качество, как трудолюбие, может отрицательно формировать личность, если школьник, развивая это качество, будет руководствоваться эгоистическими мотивами, приводящими к стяжательству и т. п. Средний уровень воспитанности характеризуется отсутствием доминанты, то есть педагогу не удается выявить характерные особенности данного школьника. Такое состояние должно настораживать как педагога, так и родителей ученика, стремящихся к глубокому познанию и пониманию ребенка. Отрицательные доминанты свидетельствуют о низком уровне воспитанности школьника.

Рассматривая компоненты личности с точки зрения нравственного развития, отметим, что они выражаются через отношения. В отношениях чаще всего проявляется доминирующий компонент: положительное или отрицательное в компонентах личности (в сознании, чувствах, поведении) или в нравственных качествах (товарищество, коллективизм, активность в общественной жизни, непримиримость к несправедливости, стойкость в нравственных идеалах и т. п.).

Отрицательные доминанты в нравственном развитии подростков обнаруживаются через отклонения в поведении, которые происходят от недостаточного развития сознания (представлений, понятий, суждений), чувств, привычек нравственного поведения. Следовательно, своевременное обнаружение отрицательной доминанты и своевременное принятие соответствующих мер — вот тот педагогический путь, который позволяет обеспечивать полноценное гармоническое развитие нравственного облика школьника.

Применяя термин «отклонение» («западание»), мы имеем в

виду период в нравственном развитии, связанный с распознаванием (обнаружением) нарушений в этом процессе, когда эти нарушения лишь намечаются и не носят устойчивого характера, хотя уже отчетливо выражены. Однако практика подсказывает, что чаще всего отклонения являются причиной падения, отчуждения, изоляции отдельной личности.

Обнаружить такое «западающее звено» в процессе развития школьника достаточно просто, так как оно почти всегда очевидно. Так, при систематическом наблюдении подростка в постоянном общении легко обнаружить, например, леность, себялюбие, несерьезное отношение к учебе, недисциплинированность и т. п. Методика выявления этого звена доступна каждому учителю, поскольку не требует особых знаний и специальных диагностических приемов. Основана она на наблюдении поведения и оценке результатов деятельности каждого школьника. Строится данная методика на педагогической типологии недостатков и отклонений в нравственном развитии подростка, формулируется терминами «недисциплинированность», «эгоистическое поведение» и т. п. Следовательно, и положительная доминанта может привести к негативному развитию личности, то есть ученик, правильно понимая область нравственного, может сравнительно легко допустить «западание» в оценке собственной личности, что может повести к зазнайству, высокомерию и т. п.

Анализ характеристик, бесед с классными руководителями, директорами, завучами школ, анализ собственного опыта изучения учащихся приводит к выводу о том, что в педагогической практике реальный уровень нравственной воспитанности (доминанта) определяется по таким признакам: в сознании — по умению видеть нравственную сторону действительности, по осознанию нравственности поступков, по предвидению нравственных последствий своих поступков (высокий, средний, низкий уровень); в чувствах — по наличию переживания общественных явлений, коллективных дел, заботы о коллективе, по вниманию к собственной личности, своему положению в коллективе; в поведении — по самостоятельному принятию решения, устойчивости поступков в различных ситуациях.

Такой подход обеспечивает необходимое внимание педагогов к положительной доминанте и профилактику отклонений в нравственном развитии школьника при наличии отрицательной доминанты, содействует слиянию диагностики со всем процессом воспитательной работы.

Характеристики учащихся дают основание подразделить отрицательные доминанты в нравственном развитии на следующие основные группы: отрицательное отношение к учению, безразличие к школе и учебной деятельности, отрицательное отношение к общественной жизни класса и школы, ложная активность в общественной работе, негативные проявления или остановка в развитии некоторых нравственных качеств.

Выводы о положительных и отрицательных особенностях личности школьника, отраженные в характеристиках, содержат в себе указания лишь на те из особенностей, которые являются основными, определяющими. Нередко при этом не замечаются те, которые в данный момент лишь намечаются.

Для педагогического процесса важна не только констатация каких-либо особенностей, но и возможность их развития и влияния на формирование всего нравственного облика подростка. При этом лишь намечающиеся в данный момент отклонения в недалеком будущем могут стать определяющими личностью. Следовательно, необходимо, чтобы выводы и суждения о личности школьника носили не только диагностический, но и прогностический характер. Чем раньше педагог заметит особенности личности, тем успешнее будет протекать весь процесс воспитания.

Итак, описательная характеристика остается наиболее приемлемой и понятной для педагогов-практиков формой выражения результатов изучения и воспитания школьников. На первом этапе познания личности (подростковый период) критерием воспитанности целесообразно считать характер доминанты — элемента нравственности, который отличает данную конкретную личность. Выявление доминанты в нравственном развитии личности (диагностика) и определение на базе диагноза дальнейшего процесса нравственного воспитания (прогнозирование) — надежный путь повышения эффективности воспитательной работы в школе.

А. С. БЕЛКИН (Свердловск)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССА ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАПУЩЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Определяя направления исследования, мы разработали теоретическую модель процесса возникновения и развития педагогической запущенности учащихся. Ее исходной позицией является положение о том, что данный относительно длинный процесс проходит определенные стадии, соответствующие возрастным и психологическим особенностям учащихся, которые сказываются на своеобразии взаимодействия условий жизни, развития, общения, деятельности, воспитания учащихся, усиливая или ослабляя влияние формирующих факторов.

Смысл педагогического руководства процессом нравственного развития учащихся состоит в том, чтобы организовать систему воспитательных влияний с учетом специфики возраста, индивидуально-психологических особенностей воспитанников, предупреждая возможные конфликты между влияниями среды,

целенаправленными воспитательными действиями и личностным восприятием ребенка окружающей действительности.

Отклонения в нравственном развитии школьников есть, по существу, процесс возникновения отрицательных тенденций, содержание которого связано с развитием асоциальной направленности личности. Предпосылки педагогической запущенности возникают еще в дошкольный период. Если свести воедино все стороны процессов нравственного развития ребенка и вычленить из них наиболее важный аспект, то в конечном итоге все сводится к вопросу: в какой мере дошкольник психологически и педагогически подготовлен к школьному обучению, что является итогом всего предшествующего развития, воспитания и обучения в семье, дошкольном учреждении?

Неподготовленность дошкольников к школьному обучению складывается в результате неблагоприятного развития их индивидуально-психологических и нравственных качеств. Это определяет узость, замедленность восприятия, эмоциональную неустойчивость, слабость волевых процессов, порождает невоспитанность нравственных представлений, навыков дисциплинированного поведения, нравственных чувств. Решающую роль на данной стадии играют индивидуально-психологические особенности ребенка, хотя процесс формирования нравственных качеств оказывает влияние на характер психологических качеств личности, а их взаимодействие определяет моральный облик дошкольника в целом.

Отклонения в формировании индивидуально-психологических и нравственных качеств ребенка возникают прежде всего в семье, когда она не осуществляет в полной мере своих функций, среди которых самая основная — социально-педагогическая (то есть привитие ребенку первых навыков общения, нравственных представлений и привычек культурного поведения). Многие недостатки семейного воспитания корректируются в системе дошкольных учреждений, но лишь в том случае, когда эти недостатки связаны не с постоянными, а с временными осложнениями условий жизни ребенка в семье.

Предпосылки отклонений в поведении будущих школьников формируются неоднопланово, с большим количеством индивидуально-типических вариантов, в основе которых доминирует тот или иной вид отклонений. Первый — это «вариант интеллектуальной запущенности» (условный). Речь идет о детях, которые росли в условиях ограниченного общения. В основе такой запущенности может быть низкий культурный уровень родителей, бедность познавательных интересов семьи, недостаточное внимание к детям, играм с ними, чтению, отсутствие хорошо развитых сверстников, болезнь, связанная с длительной изоляцией, и т. п.

В условиях дошкольного учреждения такие дети при слаботи педагогического руководства могут оказаться также в неблагоприят-

гоприятных условиях из-за ограниченности познавательных интересов. Они неактивны в играх, плохо успевают в занятиях по общему развитию, овладению первоначальными учебными навыками.

Неудачи, ощущение собственной несостоятельности порождают чувство неудовлетворенности, которое, в свою очередь, разрешается либо в агрессивности и повышенной раздражительности, либо приводит к замкнутости, отказу от общения с окружающими. Это осложняет взаимоотношения детей со сверстниками, что в конечном итоге опять же отрицательно сказывается на их интеллектуальном развитии.

Второй вариант отклонений связан с эмоциональной неустойчивостью и неадекватностью. Эмоциональные реакции детей либо не соответствуют сложившейся ситуации, либо носят слишком бурный, подчас аффективный положительно-отрицательный, быстро меняющийся характер. Общение окружающих с такими детьми затруднено тем, что они остро реагируют на малейшую обиду, держатся особняком.

В основе подобных состояний может быть постоянная напряженность (детская депривация), обусловленная неблагоприятными условиями жизни в семье, могут сказаться и невротические расстройства. Этим детям присуще неумение сосредоточенно работать, подчиняться твердо установленному порядку.

Третий вариант обусловлен неадекватностью оценочной и самооценочной деятельности ребенка. Здесь следует выделить две подгруппы — с заниженной и завышенной самооценкой. Занижению самооценки способствует невнимание окружающих к интересам ребенка, попытки близких делать невыгодные для него сравнения со сверстниками или старшими детьми, с пренебрежительными высказываниями в его адрес по поводу слабых успехов в наиболее значимых для него видах деятельности и т. п.

Отрицательна роль в формировании самооценки ребенка антипедагогических приемов воспитания: физических наказаний, угроз, лишения пищи, одежды, оставления в темной комнате и т. п. (воспитание типа «Золушки»). Завышенная самооценка возникает в обстановке постоянного преувеличения результатов деятельности ребенка, гипертрофии внимания (воспитание типа «принца»).

В формировании адекватной самооценки большая роль принадлежит дошкольному учреждению, так как участие в совместной коллективной деятельности дает ребенку большие возможности для сравнения собственных результатов деятельности с достижениями других детей. Однако это возможно лишь в случае правильного педагогического руководства общением и деятельностью школьников.

Четвертый вариант неблагоприятного развития дошкольников связан с ограниченной потребностью в общении. Она проявляется в том, что дети избегают контактов с чужими людьми,

сверстниками, держатся особняком в детском коллективе, избегают игр на улице, дома, во дворе и т. д. В основе слабой коммуникативности могут быть как социально-педагогические факторы: неблагоприятная атмосфера семьи, антипедагогические меры воспитания, отсутствие соответствующего окружения, длительная изоляция в связи с болезнью, пребывание в отдаленных местах и тому подобное, так и индивидуально-психологические особенности: темперамент, физические недостатки (хромота, глухота, нарушения речи), замедленность восприятия, болезненные психофизические состояния. Эти факторы могут быть временными и устойчивыми.

Важно подчеркнуть, что, каков бы ни был вариант отклонений в нравственном развитии дошкольников, он всегда тесно связан с другими возможными вариантами, сохраняя при этом доминанту, и в конечном итоге приводит к тому, что у дошкольников формируется социально-психологическая, нравственная неподготовленность к усвоению норм жизни детского коллектива в последующий период. Обнаруживаются данные отклонения в отдельных поступках, которые носят эпизодический, ситуативно-непреднамеренный характер. Дошкольники преимущественно слабо осознают и слабо переживают свои поступки.

Нравственное развитие младших школьников во многом определяется характером развития в предшествующий период. Отклонения дошкольного периода не фатально действующий фактор. При определенных условиях они могут быть преодолены, но при неблагоприятных обстоятельствах могут способствовать возникновению новых отклонений. С этих позиций возможности «благополучных» и «неблагополучных» дошкольников нельзя считать равными. Вторая группа детей оказывается менее устойчивой к отрицательным влияниям.

Решающим фактором, определяющим дальнейшее нравственное развитие школьников, является успех или неудача в учебной деятельности. Однако этот фактор действует не прямо, а опосредованно, путем сложного взаимодействия с другими факторами. Таким «передаточным звеном» является отношение учителя к учащимся в процессе совместной деятельности, которое определяет отношение учащихся к учению, школе, их эмоциональное состояние.

Неблагополучие отношений в системе «учитель — учащиеся» может развиваться по нескольким наиболее типичным линиям. Первая связана со специфическими особенностями процесса обучения и обозначается нами как нарушения в системе учебного взаимодействия. Система учебного взаимодействия заключается в том, что у учителя формируется негативное отношение к отдельному ученику в результате его низких учебных достижений в сочетании с непослушанием, неумением или нежеланием выполнять указания учителя.

Вторая линия нарушения возникает в системе дисциплинар-

ного взаимодействия, когда деятельность учителя осложняется нарушениями дисциплины отдельных учащихся, у которых нет особых отклонений в учебной деятельности, они добросовестно выполняют домашние задания, активны на уроках. Их основной недостаток — неумение соблюдать правила дисциплинарного поведения.

Третья линия неблагоприятного развития отношений в системе «учитель — учащиеся» может быть определена как нарушение эмоционального взаимодействия. Речь идет о тех отклонениях, которые не обусловлены какими-то отклонениями в учебной деятельности ребенка, особенностями его поведения. Это чисто эмоциональная сторона общения. Ее нельзя игнорировать, так как она имеет чрезвычайно важное значение для формирования деловых отношений. Характер такого общения и отношений может определяться как внешними особенностями ребенка (неряшливость, несобранность, развязность и т. п.), так и эмоциональными особенностями самого учителя.

Отклонения в нравственном развитии младших школьников связаны и с нарушениями взаимоотношений в системе «личность — коллектив». Подчеркнем, что ведущую роль в их возникновении играют нарушения в отношениях «учитель — учащиеся», так как мнение учителя определяет не только самооценочную деятельность младших школьников. Если активность младшего школьника зависит прежде всего от отношения к нему учителя, то, естественно, неряшливые, неуспевающие, неактивные дети часто попадают в неблагоприятное положение. Они оказываются лишенными полноценного общения не только со стороны учителя, но и со стороны учащихся. Некоторые из них пытаются компенсировать неудовлетворенность в общении ролью «забияки», «шута», «отчаянного» и пр.

Необходимо учитывать и другой возможный вариант нарушения взаимодействия в отношениях «коллектив — личность». Постоянное одобрение, знаки внимания, которые оказываются хорошим, дисциплинированным детям, постепенно воспитывают у некоторых из них завышенную самооценку и высокомерное отношение к окружающим. Коллектив реагирует на поведение таких учащихся негативными санкциями (насмешки и т. д.).

Совокупность перечисленных факторов определяет возникновение такой доминанты отклонений, как слабость представлений о нравственных нормах жизни детского коллектива, невоспитанность навыков общения и дисциплинированного поведения, формирующие в конечном итоге начальные формы асоциальной направленности личности. Нарушения в поведении таких детей носят эпизодический характер, связаны в основном с нарушениями норм дисциплинированного, культурного поведения ситуативно-непреднамеренного характера. Младшие школьники достаточно глубоко переживают отрицательные последствия своих поступков, но слабо осознают их характер.

Важнейшую роль в жизни подростков играет коллектив. Ведущим мотивом их деятельности является стремление занять достойное положение среди сверстников, найти верного друга. На их самосознание, самооценку решающее влияние оказывает мнение товарищей, а не учителей и родителей.

Положение школьника в коллективе определяется прежде всего его личными качествами. Наиболее предпочитаемым в общении школьникам присущи хорошие способности в сочетании с такими качествами, как общительность, верность в дружбе, эмоциональная уравновешенность. К числу неблагоприятных качеств относится аффективность, которая проявляется в драчливости, вспыльчивости, упрямстве.

Исходя из перечисленных критериев оценки личности, которые действуют в среде школьников, нетрудно понять, почему в особо сложном положении оказываются подростки, вовлеченные в замкнутую систему неблагоприятных обстоятельств, которую они сами подчас не в силах разорвать. Сформировавшееся в предшествующий период негативное отношение к нормам коллективной жизни, отрицательные навыки и привычки поведения, сочетающиеся с недостатками коммуникабельных качеств, осложняют их положение среди сверстников, суживают и без того узкий круг полезных связей.

В таких условиях может возникнуть своего рода порочный круг. Невозможность самоутверждения позитивным путем толкает ребенка на негативное самоутверждение, это, в свою очередь, вызывает соответствующие санкции со стороны педагогов (и нередко со стороны коллектива) и приводит к тому, что авторитет школьника, и без того не удовлетворяющий его, падает еще больше. Публичные осуждения младшего подростка не только не несут в большинстве своих последствий положительных воспитательных функций, а усугубляют положение.

Если младший школьник лишь переживает, но слабо осознает свое неблагоприятное положение в коллективе, то младшие подростки в определенной степени понимают неблагоприятные свои отношения. Разумеется, возможны и такие ситуации, в которых младший подросток не осознает (и не переживает) неблагоприятное положение в коллективе как состояние неудовлетворенности. Это возможно в тех случаях, когда негативные способы самоутверждения создают для него видимость благополучия (например, роль «шута», «отчаянного»).

Однако рано или поздно подросток начинает распознавать истинную картину своего положения и, пытаясь заполнить сбалансированный вакуум общения, вынужден искать новые связи в сфере свободного общения. Опасность пребывания подростков в таких группах состоит в том, что здесь они имеют возможность удовлетворить самые примитивные потребности, сформировавшиеся ранее в результате неблагоприятных условий жизни.

Наши наблюдения показали, что именно в группах данной

категории школьников совместное времяпрепровождение заключалось в следующих актах: беседы на сексуальные темы, обмен анекдотами, праздное времяпрепровождение, участие в проступках (озорство, кражи, драки), участие в выпивках, курение и т. д.

Если доминанта отклонений у младших подростков заключена в искажении представлений о нравственных нормах жизни детского коллектива и в возникновении отрицательных привычек поведения, то у старших подростков возникают отклонения в представлениях о значимости общественных норм поведения. Младшие подростки совершают преимущественно непреднамеренные проступки. Проступки старших подростков чаще всего достаточно глубоко осознаются с точки зрения последствий. Это еще не антиобщественное поведение, когда личность сознательно идет на конфликт с социально-правовыми нормами общества. Но это уже асоциальное поведение в том смысле, что старшие подростки могут нарушать нравственные нормы поведения общества, перенося на них свое негативное отношение к нормам жизни первичного воспитательного коллектива.

К числу доминирующих факторов относится психологическая изоляция в первичном воспитательном коллективе, которая логически завершает попытки младших подростков негативно самоутвердиться в коллективе. Причин обострения отношений между старшими подростками и коллективом несколько. Среди них наиболее существенно отрицательное отношение к данному школьнику со стороны большинства учащихся, вызванное такими недостатками его личности, как зазнайство, нежелание помочь товарищу, эгоизм, приспособленчество, заискивание перед старшими (особенно учителями), ограниченность интересов, трусость, безволие, неопрятность, нечестность, грубость и т. д. Имеет значение и установившийся ранее негативный стереотип взаимоотношений.

Для старших подростков характерен повышенный интерес к общению с преподавателями. Однако это не то стремление, которое свойственно младшим школьникам. Если младшему школьнику и младшему подростку общение с педагогами необходимо прежде всего для познания самого себя, то старшим подросткам важно глубже проникнуть в окружающий мир человеческих отношений. Поэтому они стремятся найти контакты не со всеми преподавателями, а лишь с теми, кто действительно сможет удовлетворить их интеллектуальные запросы. Определяющим здесь является соответствие мыслей, высказываний педагога его конкретным делам. Это и есть для старших подростков главный критерий ценности получаемой от учителя информации, что в конечном итоге определяет отношение не только к учителю, но и к старшим вообще, к общественным нормам и правилам общества в целом.

На этой стадии нельзя говорить об отрицательном отноше-

нии к общественным нормам поведения, к моральным ценностям общества. Здесь имеет место сомнение в их объективной значимости в личностном плане. Старшие подростки отлично понимают, что нравственные нормы общества необходимы и важны для общества. Но для себя они признают лишь те нормы, которые обеспечивают психологический комфорт, состояние защищенности в общении с окружающими. Если же данные нормы не удовлетворяют, то у них может складываться несколько типов отношений к ним.

Во-первых, отчетливо выражаемое сомнение в объективной значимости данных норм. Это довольно редкое явление в тех случаях, когда речь идет о ранних формах отклонений в нравственном развитии учащихся.

Во-вторых, нравственные нормы принимаются, но с оговорками, состоящими в признании за ними ограниченно объективного смысла («это только для взрослых», «это для отличников», «это для малышей», «это для работяг» и т. п.).

В-третьих, нормы принимаются, но в своеобразной интерпретации, удобной для подростков в целях оправдания собственных проступков (грубость — смелость, озорство — решительность).

В формировании оценочной деятельности старших подростков заметно увеличивается роль семьи. Старшего подростка волнуют самые разнообразные вопросы мироощущения, он глубже разбирается в окружающем, критичнее ко всему относится, стремится выработать свой взгляд на мир. Однако это не означает, что ему не нужна помощь, что он отказывается от подтверждения правильности своих взглядов. Родители могут быть особенно близки к нему во время раздумий и сомнений.

Кроме того, усиливается роль экономической функции семьи. У старшего подростка возрастают материальные запросы, связанные с удовлетворением его культурных, эстетических и прочих потребностей (посещение кино, театров, поездки, приобретение нового костюма, гитары, магнитофона и т. п.). Для восьмиклассников остро встают вопросы профессиональной ориентации. Функция семьи — помочь во всем разобраться, подсказать правильный ответ.

Взросшая потребность старшего подростка в общении со взрослыми в семье часто вступает в конфликт с возможностями ее удовлетворения, так как именно в этот период контакты между родителями и детьми затрудняются и могут составлять сложную для разрешения проблему. Общение затрудняется прежде всего по вине самих родителей. Здесь сказывается психологическая установка многих из них на то, что дети по мере развития становятся самостоятельнее и потребности в общении обратно пропорциональны их возрасту. Если в раннем возрасте родители при любой загруженности имели возможность как-то выкроить время для прогулок, игр, бесед с ребенком, то по мере возмужания детей такие возможности находят не все.

Общение затрудняется и оппозицией детей по отношению к тем родителям, которые потеряли уважение в силу личных недостатков, неправильного поведения, из-за неправильно взятого тона в отношении с детьми: постоянное подчеркивание обязанностей старших подростков как взрослых, но фактическое не-признание их прав как самостоятельных людей.

Изучение взаимоотношений между родителями и детьми в семьях благополучных (группа А) и неблагополучных (группа Б) старших подростков показало, что по количеству совместно проведенного времени (экстенсивности) между ними нет существенной разности. В среднем матери находятся со старшими подростками в экстенсивном общении 4,7 часа, отцы — 3,2 часа как в первой, так и во второй группе семей. Однако содержание общения отличается в этих двух группах семей принципиальным образом.

Больше всего времени приходится на беседы, связанные с вопросами учебы и поведения школьников, причем в семьях школьников группы Б данному вопросу уделяется значительно больше времени, чем в семьях школьников группы А (см. табл.).

Таблица

Соотношение видов информации в общем объеме общения, %

Содержание информации	Семьи учащихся группы А	Семьи учащихся группы Б
Беседы об учебе, поведения школьника	42	66
Беседы о будущей профессии	18	22
Беседы на морально-этические темы	14	6
Беседы о взаимоотношениях между мальчиками и девочками	8	3
Вопросы моды	10	—
Вопросы науки, искусства	2	—
Беседы по вопросам техники, спорта	6	3

Это естественно, так как учеба и поведение второй группы не могут не вызвать беспокойство у родителей. Необходимо подчеркнуть, что и эмоциональная окраска подобных бесед совершенно различна. В первой группе беседы ведутся в доброжелательном тоне, нередко сопровождаются похвалами, дают ребенку моральное удовлетворение. В иной тональности идет обсуждение этих вопросов в семьях неблагополучных подростков. Они завершаются преимущественно ссорами, приводят к углублению конфликтов, лишают ребенка чувства эмоционального благополучия, усугубляют трудности общения. Беспокойством родителей и озабоченностью самих школьников за будущее можно объяснить значительный объем информации, связанной с выбором профессии. Вполне естественным нам представ-

ляется преобладание такого рода бесед в семьях детей группы Б.

Заметна разница между временем, затраченным родителями учащихся группы А и Б на морально-этические беседы, на проблемы взаимоотношений между мальчиками и девочками. Серьезным пробелом в нравственном воспитании подростков группы Б является недооценка этих вопросов их родителями, обращающих главное внимание на учебу и поведение детей.

Наконец, большое беспокойство должен вызывать тот факт, что вопросам моды, эстетического развития родители второй группы подростков совсем не уделяют внимания или уделяют крайне мало. Такие школьники нередко попадают под влияния, которые формируют у них нравственные и эстетические взгляды, расходящиеся с общепринятыми.

Таким образом, неблагоприятная роль сферы семейного общения у старших подростков имеет существенное отличие от патогенной роли у младших подростков. На предыдущей возрастной стадии семья не давала конкретных образцов нравственного поведения, не формировала правильные представления о наиболее существенных видах отношений к людям, себе, труду.

У старших подростков семья не обеспечивает ориентацию подростков в области нравственных отношений широкого социального плана, не корректирует искаженные представления о нравственных нормах жизни детского коллектива, а подчас углубляет их, провоцируя перенос негативного отношения к этим нормам на нормы жизни общества в целом.

В. А. МАРЧЕНКО (Свердловск)

ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ НА ВОСПИТАНИЕ СОЗНАТЕЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ УЧАЩИХСЯ

На основе анализа педагогической литературы выделим следующие основные задачи воспитания сознательной дисциплины:

- последовательно приобщать школьников к нравственным нормам социалистического общества;
- формировать положительный нравственный опыт детей;
- направлять сознание, чувства, поведение учащихся на реализацию принципов коммунистической морали, то есть формировать нравственный облик личности.

Цель данной работы — рассмотреть, как формируется нравственный облик личности ребенка в условиях современной семьи. Воспитание детей в семье носит во многом субъективный характер и зависит от уровня нравственности и культуры родителей, их жизненных планов, идеалов, поступков, опыта социального общения, семейных традиций. Поэтому для выявления

влияния семейных отношений на воспитание сознательной дисциплины учащихся потребовалось решить ряд частных задач: определить общественную направленность семейного коллектива, изучить нравственный микроклимат в семье, определить степень нравственного влияния родителей на ребенка, выделить существенные факторы нравственного развития ребенка и формирования активной жизненной позиции, установить характер взаимодействия семьи и школы в воспитании сознательной дисциплины детей.

Задачи исследования определили основные методы: 1) анализ педагогической культуры и опыта взаимодействия семьи и школы в воспитании сознательной дисциплины, 2) педагогическое наблюдение, 3) характеристика личных качеств учащихся, 4) анкетирование, 5) беседа.

Исследование проводилось в 9 а классе школы № 47 Свердловска. В классе 36 учащихся (21 девочка и 15 мальчиков в возрасте 15—16 лет).

Программа изучения включала четыре раздела:

1. Социально-бытовые условия жизни семьи школьников; общественная направленность семейного коллектива.

2. Основные аспекты влияния семьи на формирование морального облика ученика: характер нравственных отношений родителей, личный пример; критерии нравственного авторитета родителей: их отношение к себе, детям, производству, общественной работе; педагогическая культура родителей: представления родителей о воспитании сознательной дисциплины; учет особенностей развития детей, единство воспитательных воздействий на ребенка, соблюдение педагогического принципа уважения и требовательности, педагогическое самообразование, личные качества.

3. Показатели воспитания сознательной дисциплины: отношение к учению, труду, общественному достоянию, коллективу, себе; морально-волевые качества; нравственные идеалы школьника.

4. Сравнительный анализ нравственного развития детей в семьях разных групп для определения взаимоотношений в семье и их влияния на единство нравственного сознания и поведения ребенка.

Обследование показало, что 4 семьи являются неполными (в одной семье нет матери, в трех — отца), остальные 32 семьи полные. В 7 семьях есть бабушки или дедушки (37 %). Семьи преимущественно состоят из 4 человек (75 % семей с двумя детьми), 25 % родителей имеют высшее и незаконченное высшее образование, 75 % — полное и неполное среднее образование.

Почти все ученики живут в хороших жилищных условиях, имеют отдельную постель и постоянное место для занятий. Семьи со средним доходом на каждого члена семьи (70 рублей)

составляют 45 %, выше среднего доходы у 20 % семей, ниже среднего у 25 %. Во всех семьях имеется радио и телевизор. В каждой семье выписывают газеты и журналы, из них педагогические — только в 15 % всех семей. Результаты анкетирования родителей показали, что в основном они не знают своих детей, переоценивают их способности, бывают непоследовательными в своих требованиях, что приводит к ошибкам в воспитании. Выяснилось, что некоторые ученики не знают о тех качествах, которые хотят воспитать в них родители, и нечетко представляют требования, предъявляемые к ним.

Формулу успешного воспитания вывести нельзя. Однако на основании результатов нашего исследования и педагогической литературы назовем некоторые слагаемые успеха, которые будучи применимы в семье с учетом ее особенностей могут обеспечить хорошие результаты воспитания.

Анкета 1. СОЦИАЛЬНАЯ ЦЕННОСТЬ СЕМЬИ

Вопрос	Вариант ответа	Количество ответивших, %
В какой сфере производства трудятся Ваши родители?	промышленность	50
Удовлетворены ли они своей работой?	обслуживание	50
Рассказывают ли родители о своей работе в семье (об успехах, о трудностях)?	полностью	87
Выполняют ли Ваши родители общественную работу?	не совсем	13
Знаете ли Вы об общественной работе своих родителей?	всегда	62,5
Интересуются ли родители Вашей общественной работой?	почти никогда	25
Какую помощь Ваши родители могут оказать школе?	только о трудностях	12,5
Имеют ли Ваши родители правительственные награды?	не выполняют	25
Есть ли в Вашей семье библиотека, в том числе книги по педагогике?	охотно	20
Обсуждаются ли фильмы, статьи в Вашей семье?	да	37,3
	очень мало	25
	нет	37
	интересуются	37,3
	очень редко	37
	никогда	25,7
	ремонт	37
	родительский комитет	25
	никакой	38
	да	62,5
	победители социалистического соревнования	50
	знают, но не могут сказать, чем награждены	25
	библиотеки	40
	педагогическая литература	26
	мало книг	62
	фильмы	50
	книги редко	40
	нет	12,5

Анкета 2. ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА ВОСПИТАНИЕ СОЗНАТЕЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ УЧЕНИКА

Вопрос	Вариант ответа	Количество ответивших. %
(Для родителей)		
Имеете ли представления о цели нравственного воспитания?	нет	12
	плохо представляют цели совпадают с общестественными	25
Есть ли коллективные дела в семье?	нет	63
	генеральная уборка	25
Имеют ли дети трудовые обязанности в семье?	работа в саду	50
	постоянные (уборка, покупка)	25
Любят ли дети трудиться?	любят	100
	не знают	66
Какими мотивами руководствуются дети при выполнении поручений?	желание	34
	необходимость	12,5
Нравится ли детям Ваша профессия?	просьба	62,5
	не знают	25
Какую профессию предпочитаете для своего ребенка?	не нравится	13
	не знают	50
Учите ли ребенка доводить начатое дело до конца?	любой вуз	37
	конкретная профессия	12,5
Есть ли в семье четкий режим дня?	не всегда	75
	да	25
Соблюдается ли в семье данное слово?	да	12
	не четкий	37
Какие положительные качества хотите воспитать у ребенка?	нет	51
	да	25
Какие качества характера не нравятся в детях?	не всегда	75
	честность	80
За что хвалите ребенка?	трудолюбие	100
	скромность	50
За что наказываете детей?	уважение к старшим	65
	не знают	20
Как поощряете детей?	не хвалят	25
	за учебу	95
Как наказываете детей?	за помощь по дому	75
	за плохую учебу	100
Знаете ли о любимом занятии детей?	за плохую дисциплину	90
	за невыполнение обещания	60
	не поощряют	40
	самим отношением	50
	подарки, поездки	15
	не наказывают	25
	ругают	70
	ограничивают в прогулках, покупках	25
	не знают	20
	кино, музыка	08
	чтение	50
	кружки	20

Вопрос	Вариант ответа	Количество ответивших, %
(Для детей)		
Какие черты твоего характера нравятся родителям?	не знаю	70
За что тебя хвалят?	не хвалят	40
	за учебу, помощь	60
Как тебя поощряют?	не поощряют	40
	деньги, подарки	40
	просто словами	25
За что тебя наказывают?	не наказывают	20
	за учебу, поведение	80
Как тебя наказывают?	за курение	20
	ругают	80
	ограничивают прогулки	
	и покупки	25
	молчат в наказание	10
	не наказывают	20
Какие качества твоего характера родителям не нравятся?	не знаю	42
Что ты любишь делать, твое любимое занятие?	слушать музыку	100
	гулять	90
	читать	45
	заниматься в кружке, секции	14

На воспитание сознательной дисциплины детей влияет главным образом семейная атмосфера. Атмосферу семьи нельзя выразить в определенных количественных показателях. Атмосфера семьи — это совокупность многих факторов, способов и приемов влияния на детей, взаимоотношения между членами семьи. Воспитывает повседневная жизнь семьи с ее внутренними и внешними функциями, отношением к труду, отдыху, большим и малым событиям.

Атмосфера в семье определяется прежде всего идейно-политической сознательностью ее старших членов. Если отношение родителей к труду отвечает задачам социалистического строительства (родители выполняют и перевыполняют плановые задания, продукцию дают только хорошего качества), если дети знают о трудовых и общественных делах родителей и вместе переживают радость успехов, то создается благоприятная обстановка для воспитания детей, для передачи ценного социально-политического опыта от старшего поколения младшему.

Однако, как показывают результаты нашего исследования, велик процент семей, в которых дети не знают не только об общественной работе своих родителей, но и об их производственной деятельности. Так, ученик 9 класса на вопрос о труде родителей ответил: «Мой отец работает на комбинате». Чем именно его отец занимается, подросток ответить не смог. Такая неосведомленность идет от самих родителей, ведь многие из них,

если и рассказывают о своей работе, то делают это мимоходом, говоря о заработной плате, трудностях, с которыми им приходится сталкиваться в процессе труда, выражают свою неудовлетворенность. Неудивительно поэтому, что в 37 % семей работа родителей детям не нравится. Не знают или почти не знают общественной работе родителей, не чувствуют потребности, заинтересованности в ней 62 % учащихся. Может быть, отсюда проистекает недостаточная общественная активность школьников.

В семьях, где старшие постоянно интересуются общественными делами детей, учащиеся более охотно включаются в общественную жизнь класса и школы. В таких семьях родители помогают в выпуске стенных газет, в подготовке выступлений и политинформаций, предлагают помощь в организации экскурсий и проведении классных часов. В семьях, где существует взаимный интерес к общественным и трудовым делам, между родителями и учениками происходит своего рода соревнование, в котором сравниваются успехи родителей в труде и детей в учебе. Дети мало знают о трудовых успехах своих родителей, в частности 25 % девятиклассников знают, что родители имеют правительственные награды за свой труд, но не знают, какие именно.

Благоприятный микроклимат в семье обеспечивается также участием всех ее членов в труде по самообслуживанию и организации быта, когда каждый член имеет постоянные трудовые обязанности. В семьях, где родители помогают друг другу, не делят домашнюю работу на мужскую и женскую, дети рано получают трудовые уроки взаимопомощи, предупредительности. Совместная работа вырабатывает у детей чувство ответственности за порученное дело, инициативу, стремление сделать людям приятное, принести радость.

Культура использования свободного времени закладывается в семье в совместных прогулках, походах в кино, театры, музеи, на выставки, в поездках за город, на рыбалку. Многие родители делают это без детей, полагая, что дети должны проводить свое свободное время со сверстниками. Это один из недостатков во взаимоотношениях детей и родителей, так как духовное общение с детьми — залог успешного решения сложных вопросов формирования личности.

Благоприятная обстановка в семье создается и тем, что взрослые с уважением относятся к учебным и общественным делам своих детей. Однако нередко интерес родителей ограничивается вопросом: «Что сегодня получил?». Они не знают, какие у ребят трудности, по каким предметам, какой учебный материал изучают в данный момент их дети. Поверхностный интерес и действие согласно принципу «лишь бы двоек не было» ставят между детьми и родителями барьер отчужденности, дети постепенно сами перестают рассказывать о своих школьных делах,

об успехах и неудачах в учебе. Родители должны помнить, что именно интерес старших помогает школьнику осознать сложность и ответственность того дела, которое он выполняет.

А. С. Макаренко считал, что духовный облик детей, формирование их характера определяются всем строем семейной жизни, который он назвал «общим тоном семьи». По его мнению, «общий тон семьи» воздействует на ребенка независимо от субъективных желаний родителей, зачастую даже вопреки им. Иногда родители стараются скрыть от детей свои разногласия, ссоры, но ребенок чуток к изменению общего настроения в семье, к малейшему проявлению лжи и обмана. Например, девятиклассник Вася В. заметил, что дома его родители ведут себя иначе, чем в школе. Дома они недоброжелательны, чрезмерно придирчивы к детям, грубы и неискренни, в суждениях о знакомых несправедливы. Какими бы ни старались казаться взрослые, собственные дети видят их такими, какие они есть. Наблюдение показало, что сам Вася В. недостаточно искренен в суждениях, часто не имеет своего мнения, может плохо отзываться о людях в их отсутствии. Таким образом, существует закономерная связь между психологическим климатом семьи и результатами воспитания детей. Только крепкая, дружная семья воспитывает прямые, цельные и искренние характеры.

Непременным залогом успешного воспитания сознательной дисциплины в семье является педагогическая культура родителей.

Анкета 3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА РОДИТЕЛЕЙ

Вопрос	Вариант ответа	Количество ответивших, %
Учитываете ли возрастные особенности детей?	да	90
	нет	10
Умеете ли выявить и оценить положительные черты характера детей?	не умеют	37
	умеют	63
Знаете ли недостатки в характере и привычках своих детей?	не знают	12
	знают	88
Занимаетесь ли педагогическим образованием?	не занимаются	63
	занимаются	37
Регулярно ли посещаете педагогический всеобуч, родительские собрания?	не посещают	25
	почти регулярно	75
Интересуетесь ли положительным опытом воспитания в других семьях?	интересуются	63
	нет	37
Предъявляете ли единые требования к детям?	да	63
	нет	37
Проводите ли вместе праздники?	да	90
Целесообразно ли поощряете детей?	да	50
	нет	50
Целесообразно ли наказываете детей?	да	90
Всегда ли тактичны по отношению к детям?	да	65
	нет	35

Нравственно-эмоциональный климат семьи создается общей духовной культурой. Родители должны знать, что читают дети, что из прочитанного их взволновало, какие ответные поступки вызвали у детей прочитанная книга, увиденный фильм. По нашим данным, лишь в 40 % семей родители руководят чтением детей. В остальных же родители не знают, что читают дети. В семье должно быть совместное обсуждение прочитанных книг, театральных постановок, телепередач, кинофильмов. Семьи, в которых это делается постоянно или часто, составили 50 %. Такие обсуждения позволяют родителям видеть, как формируются убеждения детей, а детям помогают выработать оценочные суждения в отношении действий и поступков своих сверстников и взрослых людей. Семья может и должна нравственно воспитать ребенка, вооружить умением противостоять трудностям, дурному влиянию.

Организуя процесс воспитания сознательной дисциплины, школа оказывает одинаковое влияние на всех учащихся. Однако, по нашим наблюдениям, даже внутри классного коллектива можно выделить учеников с разными уровнями нравственного развития. Одной из причин такого расхождения можно считать неодинаковый подход к организации воспитания сознательной дисциплины в семье.

Выделим критерии, определяющие уровни нравственной воспитанности: широта и уровень нравственных представлений (знания о нормах коммунистической морали), характер нравственных переживаний своих поступков, сформированность нрав-

ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ ВОСПИТАННОСТИ ШКОЛЬНИКА:

Отношение к учению	добросовестность, прилежание, интерес, активность, самостоятельность
Отношение к труду	трудолюбие, забота о коллективе, инициатива и творчество
Отношение к общественному достоянию	бережливость, порядок на рабочем месте, забота о социалистической собственности (библиотечные книги, оборудование школы, зеленые насаждения и т. д.)
Отношение к коллективу	активность, исполнительность, переживание общественных интересов как личных
Отношение к себе	чувство собственного достоинства, требовательность к себе, самокритичность, верность слову
Морально-волевые качества	скромность, принципиальность, целеустремленность, настойчивость, дисциплинированность, смелость
Отношение к людям	товарищеское к сверстникам, взрослым, родителям, учителям, девочкам и мальчикам; уважительное к взрослым, родителям, учителям
Идеалы	кого считает образцом и почему, кем хочет стать, желает ли стать лучше и что для этого делает
Отношение к нарушениям моральных норм	способность удерживать от этих нарушений товарищей и самого себя, смело и прямо осуждать их

Показатели	А	В	С
Полнота семьи	+2	+2	+2
Наличие в семье домашней библиотеки	+2	+1	—1
Наличие педагогической литературы	+1	0	—2
Совместное обсуждение книг, статей, фильмов, телепередач	+1	0	—1
Учет возрастных особенностей детей	+2	+2	0
Оценка положительных качеств характера детей	+2	+2	—1
Знание о недостатках в характере и привычках детей	+2	+2	—1
Педагогическое образование родителей	+1	—1	—2
Посещение педагогического всеобуча, родительских собраний	+2	0	—1
Интерес к положительному опыту в других семьях	+1	+1	0
Предъявление единых требований к детям	+1	+1	+1
Поощрение детей	—1	—2	0
Наказание детей	—1	0	—1
Традиции, совместно проводимые праздники, отдых	+2	0	0
Постоянные трудовые обязанности детей	+2	+2	+2
Коллективные дела в семье	+1	+1	+1
Знание детей о работе родителей	+2	+1	0
Представление родителей о профессии, которую хотели бы рекомендовать детям	+2	0	0
Удовлетворенность родителей своей работой	+2	+2	+1
Обсуждение с детьми вопросов производства	+2	+1	—1
Выполнение родителями общественной работы	+1	+1	0
Знания детей об общественной работе родителей	0	—1	—2
Интерес родителей к общественной работе детей	0	—1	—2
Знания детей о наградах родителей	+1	+1	0
Умение родителей и детей доводить до конца начатое дело	+1	+1	—1
Соблюдение режима дня родителями и детьми	+1	0	0
Соответствие слова и дела	+1	+1	+1
Авторитет родителей у детей	+2	+1	0
Дружба детей со сверстниками, детские праздники	+1	+1	+1
Помощь старших братьев, сестер в воспитании младших	+1	0	0
Благоприятная обстановка в семье	+2	+1	0
Общее количество баллов	41	21	—6

ственных убеждений (соответствие нравственных представлений и совершаемых поступков).

Указанные критерии и показатели позволяют выделить три уровня нравственной воспитанности школьников: высокий, сред-

ний и низкий. Обратимся к типичным семьям названных групп учащихся и сделаем сравнительный анализ организации процесса нравственного воспитания в них. Для анализа и сравнения выделим показатели, которые оцениваются по 5-балльной системе: +2 — полное соответствие показателю, +1 — почти полное, 0 — неполное, —1 — выполняется очень редко, порой неосознанно; —2 — не выполняется. Результаты показали, что существует явная связь между процессом нравственного воспитания в семье и уровнем нравственной воспитанности ученика. Наиболее правильно организованным оказался процесс нравственного воспитания в семье ученика А, затем В и С (соответственно высокий, средний и низкий уровни).

Одной из причин неэффективности нравственного воспитания в семье является низкая педагогическая культура родителей. Результаты обследования показали, что 63 % родителей вообще не занимаются педагогическим образованием, не знакомятся с педагогической литературой вообще. Не учитывают возрастных особенностей своих детей, не видят важности этого педагогического принципа 10 % родителей. Нередко именно это является причиной частых конфликтов между родителями и детьми. Родителям необходимо развивать у себя такие необходимые качества для воспитателей, как тактичность, понимание и знание ребенка, справедливость, принципиальность и т. д.

На основе анализа процесса семейного воспитания в исследуемых семьях можно назвать недостатки, снижающие эффективность воспитания сознательной дисциплины: непонимание родителями цели воспитания; низкий уровень педагогической культуры родителей; невысокий уровень общественной направленности семейного коллектива; несоблюдение педагогических принципов: единство уважения и требовательности к воспитуемому; учет возрастных особенностей воспитания. Для их устранения необходимо определить пути оптимизации процесса воспитания в семье, предполагающие повышение педагогической культуры родителей, активизацию нравственной жизни семей учащихся.

Ю. В. ГЕРБЕЕВ, Ю. И. ЮРИЧКА (Москва)

НЕДОСТАТКИ ШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И ОТКЛОНЕНИЯ В ПОВЕДЕНИИ УЧАЩИХСЯ

В школьном периоде в жизни человека формируются нравственные, социальные и моральные качества будущего гражданина общества. Поэтому семья, школа и общественность должны уделять особое внимание воспитанию детей на этом возрастном этапе.

Известно, что основы нравственности личности закладыва-

ются с первых дней жизни. Формирование личности ребенка протекает особенно активно в раннем детстве. Ошибки, допущенные в воспитании ребенка, накладывают отпечаток на всю его последующую деятельность и жизнь. К сожалению, ни родители, ни учителя, заметив отрицательные черты в поведении дошкольника и младшего школьника, не придают им значения, считая, что с возрастом ребенок исправится. Подобное отношение к воспитанию приводит к тому, что даже незначительные недостатки в поведении, повторяясь многократно, переходят в привычку, а затем и трудновоспитуемость.

В начальных классах имеются значительные предпосылки для успешного предупреждения трудновоспитуемости учащихся. Это объясняется следующими обстоятельствами:

1) качества личности младшего школьника, в том числе и отрицательные, еще не стали прочными и поэтому легче поддаются перевоспитанию;

2) авторитет учителя начальных классов очень высок, и требования его выполняются учениками с интересом и обязательностью;

3) длительное и непрерывное общение с учеником начальных классов в учебно-воспитательном процессе позволяет учителю целостно и разносторонне изучить ребенка и наметить оптимальные пути его нравственного развития и совершенствования;

4) в учебно-воспитательном процессе в начальных классах имеются наиболее благоприятные условия для установления контактов с семьями трудновоспитуемых учеников и координации единства действий школы и семьи.

Исследования ученых, передовой педагогический опыт свидетельствуют о том, что основная масса отклонений в поведении школьников приходится на подростковый период. Подростковый возраст примерно совпадает с обучением детей в среднем звене школы (5—9 классы). Этот период в цикле детского развития занимает особое место, которое отражено в таких его названиях, как «переходный», «трудный», «критический». Главным содержанием и специфическим отличием всех сторон развития детей в этом возрасте является переход от детства к взрослости.

Психологические исследования последних лет показывают, что при переходе от младшего школьного возраста к подростковому в образе жизни ученика происходят существенные изменения. Прежде всего изменяется характер учебной деятельности школьников.

Изменения происходят вследствие перехода к систематическому изучению основ учебных предметов, усложнения программного материала и форм учебной работы на уроке. Обучение учащихся, начиная с 5 класса, осуществляется не одним, а многими учителями. Усвоение нового материала влияет на все психическое развитие подростка. Знания обогащают и расширяют представления учащихся об окружающей действительности, откры-

вают новые области явлений, а новый уровень мышления позволяет им сопоставить и систематизировать свои представления и глубже проникнуть в причины и сущность явлений. Это способствует формированию более стойких познавательных интересов учащихся, желанию участвовать в предметных кружках.

Однако у некоторой части подростков наблюдается противоречие, когда стремление к приобретению знаний сочетается с безразличным или даже отрицательным отношением к учению и отметкам. Это обстоятельство вызывает тревогу учителей и родителей. Здесь происходит процесс «внутреннего отхода» от школы. Объясняется он тем, что те мотивы, которые побуждали ребенка к учению в начальных классах (интерес к пребыванию в школе, первым результатам учебного труда, процессу учения как общественно значимой деятельности), уже удовлетворены, а новые мотивы, отвечающие условиям средней школы и возрастным особенностям подростков, не всегда сформированы.

У трудных школьников вследствие ошибок и недостатков семейного и школьного воспитания потребность в учении искажена. Истоки деформации необходимо искать в дошкольные годы воспитания ребенка. Недостатки трудового воспитания в дошкольный период являются одним из сильных тормозов, мешающих школьнику овладевать обязанностями повседневного умственного труда. К сожалению, во многих семьях и в школьный период дети полностью освобождаются от всех видов домашнего труда, а иногда отвлекаются и от общественно полезных дел в школе.

Вполне закономерно, что в результате такого воспитания у детей не выработались навыки элементарной трудовой деятельности, не сформировались такие качества, как целеустремленность, усидчивость. Потребность в посильной каждодневной трудовой деятельности с ранних лет не воспитывалась.

Отношение ребенка к трудовой деятельности впоследствии трансформируется в отношение школьника к умственному труду, к учению. Процесс приобретения новых знаний всегда требовал и будет требовать значительных умственных усилий и волевого напряжения. В сложившихся условиях одна только врожденная потребность в приобретении знаний не является стимулом для дальнейшего познания новых истин. Часто учащиеся понимают жизненную необходимость знаний, но, к сожалению, далеко не всегда приобретают эти знания упорным трудом.

Трудность в учебно-воспитательной работе с подростками объясняется тем, что привычные в прошлом методы воспитания и обучения необходимо изменить. Изменения требуют формы воздействия на школьников, контроля за их жизнедеятельностью. Педагогам необходимо вести поиски новых путей и средств воспитательного воздействия на учащихся среднего школьного возраста. В переходном периоде речь идет не о кризисе возраста, а о кризисе отношений между подростком и взрослыми.

Отклонения в поведении учащихся проявляются и в старшем школьном возрасте. Для успешной организации профилактической воспитательной работы с трудными учениками данного возраста необходимо выделить некоторые возрастные моменты этого периода. В старшем школьном возрасте особое значение приобретает развитие личности. Основными видами деятельности старшеклассников становятся учение и труд. Одни юноши и девушки продолжают учиться в старших классах школы, другие в профтехучилищах или техникумах, совмещая производительный труд с учебой. Под влиянием этих условий происходят характерные изменения в их умственном и нравственном развитии. Новые условия жизни и деятельности, активная общественная жизнь, новый характер учения, новое положение в коллективе и школе предъявляют старшекласснику совершенно новые и достаточно высокие требования, под влиянием которых и складывается его личность.

К концу старшего возраста учащиеся обычно достигают физической зрелости. В этом же возрасте большинство из них определяют свой жизненный путь, выбор профессии. Характерной особенностью этого возраста является развитие потребности в самовоспитании и самообразовании. Учет особенностей старшего школьного возраста поможет учителю в организации изучения и профилактики педагогической запущенности учащихся в учебно-воспитательном процессе.

Хронометрирование работы учителя на уроке показало, что трудному ученику уделяется мало внимания, в котором именно он нуждается больше других. В среднем учитель тратит на индивидуальную работу с трудным полторы — две минуты. Причем большинство задаваемых вопросов требует однозначного ответа (да, нет). Вполне понятно, что ничегонеделание на уроках надоедает школьнику и он ищет применения сил и энергии для других целей. Воспитанник занимается посторонними делами, отвлекает одноклассников, мешает работать. Замечания учителя воспринимает в штыки, грубит, конфликтует. В результате такой ученик оказывается вне сферы учебной деятельности класса, у него возникают пробелы в знаниях, затем он становится неуспевающим и второгодником.

В учебной деятельности абсолютное большинство трудных школьников оказываются вне поля зрения педагога. Учитель не вовлекает их в активную познавательную деятельность, так как это требует затрат времени, энергии, педагогического мастерства.

Необходимо, однако, отметить, что не все учащиеся с отклонениями в поведении мало активны в учебном процессе. Педагоги ищущие, организующие обучение на основе развития индивидуальных интересов и увлечений учащихся добиваются хороших результатов в учебно-воспитательной работе с трудными. Например, учитель физики, учитывая интерес «трудного» к

автоделу или радиотехнике, постепенно трансформирует этот интерес на весь учебный предмет. Учитель географии, зная увлечение трудновоспитуемого туристско-краеведческой работой, вовлекает его в посильную учебную деятельность на уроках, внеклассных мероприятиях и т. д. Интерес к любимому делу при умелом педагогическом руководстве может перерасти в интерес к предмету, науке.

Таким образом, типичным недостатком учебно-воспитательной работы в школе, усугубляющим процесс воспитания трудных, является пассивно-наблюдательное отношение части педагогов к вовлечению запущенных школьников в учебную деятельность.

Школьники с отклонениями в поведении не принимают участия в общественно полезной жизни школы, как правило, не имеют никаких поручений. Причина равнодушного или в отдельных случаях отрицательного отношения к общественной работе объясняется тем, что одни не видят, а вернее, не умеют видеть общественный смысл выполняемой работы, других не удовлетворяет однообразие видов общественной деятельности.

Известно, что перевоспитание трудных учащихся немислимо без активного вовлечения в интересную общественно полезную деятельность. Напрасны опасения некоторых учителей, что воспитанникам с отклонениями в поведении свойственна социальная инфантильность, общественная пассивность. Исследования ученых показывают, что трудные школьники, как и обычные, имеют определенные увлечения, интересы. Одна треть педагогически запущенных школьников проявляют интерес к путешествиям, 17 % — к героическим событиям советского народа, 12 % — к технике, 10 % — к спорту и т. д. Более того, старшие подростки задумываются о будущей профессии, о своем назначении в жизни, причем мечтают о профессиях, связанных с техникой, путешествиями. Более половины трудновоспитуемых хотят приобрести профессию шофера, машиниста, 14 % — токаря, слесаря, механика, 11 % — геолога, археолога, 9 % — военных специалистов.

Таким образом, другая типичная ошибка школы заключается в том, что недооцениваются возможности участия подростков в общественно полезной деятельности. Нельзя забывать, что трудные — это прежде всего дети и стали они «трудными» лишь в силу сложившихся обстоятельств.

Современный школьник живет в сложной системе коллективных взаимоотношений, таких, как семья, класс, среда друзей и т. д. Однако школьный коллектив остается ведущим в формировании личности. Положение ученика в классе характеризуется, с одной стороны, его личными взаимоотношениями с одноклассниками, характером общения с детьми, с другой стороны, деловыми взаимоотношениями в процессе совместной деятельности.

Подростки, например, стремятся к общению с товарищами, хотя бы занять достойное положение в коллективе сверстников. Стремление к общению с товарищами, желание жить вместе с ними общей жизнью, а также быть принятым и признанным именно товарищами можно рассматривать в качестве важного этапа в формировании ребенка как общественного существа.

Опыт коллективных взаимоотношений, приобретаемый школьником в этот период, прямо сказывается на развитии его личности. Решающим для него становится мнение товарищей, сверстников. Учащиеся подросткового, старшего школьного возраста строят свои взаимоотношения в коллективе не только по деловым качествам избираемого товарища, но и по личным. Поэтому если в личности больше всего ценится коммуникабельность и общительность, возможны случаи, когда в центре общения оказывается школьник с низкими деловыми качествами.

Исследование статуса личности в коллективе, то есть выяснение по социометрической методике принадлежности учащихся к группам: «звезды» (лидеры), «предпочитаемые», «принятые», «непринятые» (изолированные), «пренебрегаемые», «отверженные», показывает, что благоприятное положение в системе взаимоотношений является одной из предпосылок формирования положительных качеств ученика. Изоляция воспитанника в коллективе вызывает у него неудовлетворенность в общении, приводящую к плохому эмоциональному самочувствию.

Исследование статуса личности трудных школьников показывает, что большинство из них (около 80 %) находятся в изоляции в классном коллективе. Таким образом, дефицит общения, возникающей в семье, не компенсируется в коллективе сверстников, а наоборот, усугубляется.

Не завоевав авторитета в классном коллективе честным путем, школьники с отклонениями в поведении пытаются достичь цели иными средствами: угрозой, обманом, дракой и т. д. Они стремятся самоутвердиться в коллективе, занять в нем достойное место. Между тем избранная тематика ожидаемых результатов не приносит. Вот почему данная категория школьников компенсирует свою неудовлетворенность во взаимоотношениях с семьей и школой в сфере свободного общения.

Правда, наблюдения показывают, что младшие подростки (трудные) занимают в неуправляемых группах в основном подчиненное положение. Они выполняют роль «снабженцев» группы (например, покупают сигареты), «разведчиков» (добывают сведения, интересующие лидеров группы), затевают драки между группами. Эта роль их вполне устраивает, так как дает возможность удовлетворить потребность в общении. В неуправляемых разновозрастных группах данная категория школьников раньше узнает об отрицательных, асоциальных явлениях жизни и поэтому чувствует свое превосходство над сверстниками.

С педагогической точки зрения опасность пребывания школь-

ника в таких группах объясняется и тем, что образовавшиеся в неблагоприятных условиях жизни отклонения в поведении получают возможность прогрессировать. Более того, в стихийных разновозрастных группах дети приучаются к курению, выпивке, дракам, озорству, кражам. Школьники с отклонениями в поведении нестойки к пагубному влиянию улицы, а низкий уровень нравственной воспитанности способствует асоциальному поведению.

Таким образом, неудовлетворительная постановка учебно-воспитательной работы в школе, способствующая изоляции трудных подростков в классном коллективе,— наиболее распространенная ошибка педагогов по предупреждению запущенности учащихся. Только в полноценном общении со сверстниками могут блокироваться отрицательные и развиваться положительные качества личности. Незаменимо влияние коллектива на формирование идейно-нравственной направленности ученика.

Отклонения в поведении могут развиваться по трем стадиям. Деление на стадии носит условный характер, так как между ними нет четких границ и одна стадия переходит в другую постепенно.

На первой стадии отклонения в поведении находятся в начальной форме развития, когда еще не сложились и не проявляются отрицательные особенности личности школьника. Во взаимоотношениях, в поведении воспитанника доминируют здоровые черты, характерные для всех детей. Однако симптомы неблагополучия (слабый потенциал нравственной воспитанности, повышенный интерес к асоциальным явлениям, нежелание систематически заниматься, бесконтрольность со стороны родителей, отрицательная психологическая атмосфера семьи и т. д.) уже обнаруживаются. Срывы в поведении (непослушание, капризы, лень и т. п.), типичные для детей этого возраста, возникают систематически. Школьники плохо готовятся к урокам, пропускают занятия, обманывают родителей, учителей, сверстников. Острых противоречий с педагогами еще не наблюдается, но их предпосылки уже имеются. Это скрытый, или латентный, период развития в поведении.

На второй стадии накопившиеся отрицательные качества начинают доминировать в поведении воспитанников. Устойчивый характер приобретают неуспеваемость и недисциплинированность. Во взаимоотношениях со сверстниками, педагогами наблюдаются повторяющиеся остроконфликтные ситуации. Благополучие ребенка в семье обостряет взаимоотношения с окружающими. Он упрям, непослушен, дерзок. В коллективе сверстников находится в изолированном положении, ищет взаимопонимания в сфере свободного общения. Школьники на этой стадии отклонений в поведении становятся на путь проступков и правонарушений. Некоторые стоят на учете в инспекции по делам несовершеннолетних.

На третьей стадии развития отклонений в поведении подросток регулярно нарушает дисциплину, правила, порядок. Он не считается с нравственными и правовыми требованиями общества. Асоциальные черты в поведении, не встречая противодействия со стороны семьи, школы, общественности, прогрессируют. Подросток становится на путь правонарушений: от озорства и проступков переходит к преступлениям. Как правило, дети на этой стадии отклонений в поведении стоят на учете в инспекции по делам несовершеннолетних.

Итак, фазовые состояния отклонений в поведении школьников должны непременно учитываться в организации и проведении индивидуальной практической работы. Однако распространенной ошибкой школ в работе с трудными подростками является незнание, а в отдельных случаях игнорирование дифференцированного подхода к детской запущенности, поэтому процесс профилактики трудновоспитуемости носит эпизодический характер. Кампания усиленной воспитательной работы проводится лишь тогда, когда кто-то из подростков совершил проступок, правонарушение. Воспитательному профилактическому воздействию (эпизодическому) подвергаются в основном лишь учащиеся, находящиеся на третьей, отчасти второй стадиях нравственной запущенности. Воспитанники с начальными формами педагогической запущенности в профилактический процесс не вовлекаются до тех пор, пока их поведение не вызывает серьезных опасений. Таким образом, вопросам раннего предупреждения отклонений в поведении школа не уделяет должного внимания.

Основным упущением всей работы с трудными учениками является разрозненность воспитательных усилий школы, семьи и общественности. Функцию организаторов профилактики отклонений в поведении учащихся берут на себя в одном случае опорные пункты милиции, инспекции по делам несовершеннолетних, в другом — школы, в третьем — энтузиасты-общественники. Комплексный подход к решению проблем трудновоспитуемости отсутствует.

Т. П. ГУРИНА (Москва)

МОРАЛЬНО-ПРАВОВАЯ ПОЗИЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В СОЗНАТЕЛЬНОМ ОТНОШЕНИИ К ДИСЦИПЛИНЕ

Сознательная дисциплина есть результат всего воспитательного процесса, один из основных показателей гражданской зрелости личности. Наше общество предъявляет все более высокие требования к соблюдению дисциплины, общественной активности подрастающего поколения (1).

Как указывал А. С. Макаренко, дисциплина в нашем обществе — это явление нравственное и политическое (2, с. 199). Тем самым он подчеркивал связь сознательной дисциплины с нормами нравственности, права, глубокой убежденностью в ее необходимости для общества. Дисциплинированность заключается в неукоснительном выполнении личностью всех требований, которые предъявляет к ней общество, в проявлении активности в соответствии с социальными ожиданиями.

Таким образом, можно полагать, что одним из основных компонентов структуры личностного отношения к дисциплине является отношение к общественным нормам и правилам, что определяет степень внутренней готовности личности к соблюдению дисциплины. Важно учитывать также, что высокий уровень сознательной дисциплины возможен при наличии таких морально-волевых качеств личности, как ответственность, коллективизм, непримиримость к аморальным поступкам и отклонениям в поведении.

В настоящее время у части школьников наблюдаются отклонения в поведении и дисциплине. Прежде всего они выражаются в безответственном отношении к учению, неисполнительности, отрицательных проявлениях личных качеств, несоблюдении правил поведения, педагогических требований и т. д.

Анализируя причины недисциплинированного поведения, можно прийти к следующим выводам. Различные нарушения связаны с незнанием или неправильным пониманием морально-правовых норм, основных правил для учащихся, со сложившимися отношениями между воспитателем и воспитанником, с сознательным, преднамеренным нарушением установленного порядка и правил поведения. Каков «удельный вес» противоправных и морально-деформированных ценностных установок в различных формах отклоняющегося поведения? Предпочтение тех или иных ценностей играет реальную и весьма существенную роль в деятельности человека. В частности, роль ценностей определяется следующим: они являются основой принятия решения и критерием того, к чему следует стремиться и чего избегать; выступают арбитром в решении внутренних конфликтов и мотивационной борьбе, так как указывают предпочтительный выход; участвуют в определении целей и средств, отвечающих тем или иным ценностям; вносят устойчивость в поведение личности и общественную жизнь, обеспечивая возможность их предвидения.

Нравственные ценностные установки и представления, отношение к правовым нормам регулируют социальное поведение, выполняя функцию детерминант. Нормативы должного поведения при наличии определенных социальных воздействий и внутренних условий самой личности входят в сознание личности, сформировавшись в определенную ценностно-нормативную модель поведения. В свою очередь, ценностно-нормативная система личности может служить внутренним механизмом управления соци-

альным поведением. Таким образом, формирование ценностных установок связано с индивидуальным преломлением различных социальных факторов среды, приобретением определенного жизненного опыта. В случае, когда уже сложились отрицательные установки, наблюдается плохая социальная адаптация и затрудняется выработка правильных морально-этических норм и морально-правовых критериев.

Нами было проведено исследование учащихся 7—8 классов (всего 130 человек). Выбор этого контингента обусловлен тем, что в подростковом возрасте появляется «чувство взрослости», стремление утвердиться среди сверстников, пристальный интерес к собственному «я». Именно в это время особенно проявляются некоторые негативные особенности, часто связанные с неадекватными способами самоутверждения. Примером тому может служить высокий процент приобщения семиклассников и восьмиклассников к вредным привычкам (алкоголю, курению).

Употребление алкогольных напитков и курение способствуют актуализации асоциальных мотивов, часто приводящей не только к нарушению дисциплины, но и отдельным проступкам и правонарушениям (последнее касается употребления алкоголя). Из-за недостаточной устойчивости морально-волевой сферы подростки не всегда могут противостоять групповому влиянию отрицательной направленности, а выпивку и курение считают доказательством своей взрослости.

Нами были исследованы также школьники, склонные к дракам, воровству, употребляющие в общении нецензурную брань, многим из них свойственны несколько указанных отклонений.

Чтобы выявить школьников с отклоняющимся поведением, а также потенциально склонных к определенным отрицательным привычкам, мы провели эксперимент. Для определения содержания и мотивов отклонений применялась ценностно-нормативная методика Г. Е. Залесского (см.: 3). Кроме этого нами разработан целый ряд ценностно-нормативных методик, имеющих узкую направленность на выявление отрицательных отклонений, а также отношения к правовым нормам, общей моральной позиции. Эти методики состоят из экспериментальных заданий, представляющих проблемные ситуации, воображаемые дискуссии. Каждая из задач является моделью определенного типа ориентировки, связана с конкретным типом мотивации. Сопоставление отдельных отклонений с морально-правовой позицией позволило выявить особенности ценностных установок, личное отношение к нормам права и морали как у учащихся, имеющих отдельные отклонения, так и благополучных. Кроме того, данные собирались путем бесед с классными руководителями, активом классов, учащимися, имеющими отклонения в поведении (использовался метод контактного взаимодействия).

При обработке данных по отдельным сериям учитывалось выполнение каждой из задач. Мы проследили за особенностями

поведения в различных ситуациях и выяснили, является ли оно устойчивым или противоречивым, соответствует ли содержанию общих моральных норм и норм права, принятых в нашем обществе, а также выделили основные признаки ситуаций, в которых отклонения от этих норм возможны, и их конкретные характеристики, побудительные причины отрицательных отклонений.

По каждой серии заданий испытуемых можно отнести к трем группам. Первую группу составляют школьники, которые при выполнении всех заданий сделали правильный выбор. Во вторую группу можно отнести испытуемых, выполнивших правильно только часть заданий на социальную ориентировку. И наконец, в третью группу включены испытуемые, которые в большинстве случаев принимали неправильные решения, в том числе и в последних задачах серий, где отражалась правильная, научно обоснованная позиция.

Анализ данных позволил сделать следующие выводы. Среди испытуемых, попавших в третью группу, каждый второй учащийся имел отрицательную моральную позицию, то есть допускал нарушение норм в ряде ситуаций, не хотел руководствоваться моральными критериями. Выбор аморального способа поведения обнаружили соответственно попавшие в третью группу учащиеся: воровство и курение — более 30 %, сквернословие — 25 %, драка, алкоголизм — около 10 %.

Испытуемые учащиеся, имевшие от двух и более отклонений, показали отрицательную моральную позицию в 63 % случаев. По данным реального поведения, именно эти учащиеся (85 %) характеризовались классными руководителями как недисциплинированные. Среди них не желавших руководствоваться нормами права было более 25 %. В общем ценностно-нормативные методики показали высокую валидность показателей. В 75—80 % случаев наблюдалось соответствие полученных экспериментальных данных реальному поведению учащихся.

Мы проанализировали психологические основы ответов испытуемых, чье поведение противоречит нормам права и морали. Вызван ли этот выбор поведения незнанием моральных и юридических норм, неумением распознавать их или нежеланием руководствоваться ими в своем поведении? Для проверки полученные результаты по ценностно-нормативным методикам были сопоставлены с данными по вопросам, выявляющим уровень знаний в области права и морали, принятым в нашем обществе. Подавляющее большинство учащихся хорошо ориентируются и в области морали, и в области правовых норм. В 8 классах 75 % учащихся показали хорошие знания норм морали и права. В 7 классах до 70 % учащихся хорошо осведомлены в этих областях.

Таким образом, учащиеся с девиантными отклонениями различного характера, которых учителя относят в группу недисци-

плинированных, составляют оппозицию к нормам морали и права, что связано в основном с нежеланием руководствоваться ими в своем поведении.

Проанализированы также некоторые психологические факторы, влияющие на формирование негативных отклонений. Остановимся на самооценке как психологической характеристике. Завышенную самооценку имел 21 % учащихся, отнесенных к третьей группе. По отношению к контрольной группе (это группа без отклонений в поведении) в третьей группе она встречается в 5 раз чаще.

Результаты, полученные по самооценке, подтвердили, что завышенные притязания личности, не получающие общественного признания и удовлетворения, приводят к отчуждению от общественной системы ценностей. Заниженная же самооценка (в третьей группе она ненамного выше, чем в контрольной) повышает опасность приобретения вредных привычек и наклонностей.

Другим предметом исследования была направленность личности. Коллективистскую направленность учащиеся в третьей группе показали в 2 раза реже, чем в контрольной. Преобладание равнодушия к коллективу, общей совместной деятельности во многих случаях приводит к стремлению извлекать пользу только для себя, занимать особое положение в коллективе. Такие учащиеся обычно имеют низкий статус в коллективе и самоутверждаются в неофициальных группах, имеющих нередко асоциальную направленность. Индивидуалисты не занимаются добровольно общественно полезной деятельностью, безответственно относятся к порученному делу, внутренняя самодисциплина у них отсутствует.

Правосознание и моральная позиция — важнейшие источники социальной активности, направляющие поведение школьников. Отдельные отклонения отрицательного характера не предполагают преступление морально-правовых норм, а связаны, скорее, с общим негативным отношением к общепринятым нормам. Регулятивную функцию морально-правовое сознание осуществляет за счет сформированных ценностных моральных и правовых установок, организованных в общую ценностно-нормативную систему. Эта система во многом определяет нравственные качества личности школьника, характеризует его сознательную дисциплину, влияет на волевую сферу.

Предупреждение и преодоление недисциплинированности школьников в первую очередь следует связывать с систематической работой по морально-правовому просвещению и воспитанию, которая бывает особенно эффективна при сформированности у школьного коллектива здорового общественного мнения, поддерживающего борьбу за сознательную дисциплину. Эта работа имеет успех, когда между учащимися и педагогическим коллективом установлены нормальные и правильные взаимоотно-

ношения при организации учебно-воспитательного процесса. Недопустимо использовать антипедагогические меры воздействия на недисциплинированных школьников, например методы негативного стимулирования: плохие оценки, наставления, наказания, подчеркивание слабых мест и т. д. Это уязвляет самолюбие, чувство личного достоинства, человеческую гордость ребенка. Естественно, что он начинает защищаться и не реагирует на нравоучения. Напротив, этим школьникам необходимо в первую очередь помочь ликвидировать пробелы в знаниях, восстановить нормальный статус в коллективе, привлечь к общественной деятельности. Используя индивидуальный подход, важно учитывать также возрастные и типологические особенности личности, влияние ближайшего окружения, некоторые специфические черты характера.

Итак, морально-правовое освещение и воспитание — одно из радикальных средств в перевоспитании дурных наклонностей, повышении уровня дисциплинированности. При этом оно должно носить не формальный, а максимально конкретный характер. Выработка у детей правильной ориентации в морально-правовых вопросах даст благоприятную почву для дальнейшей педагогической работы с детьми, имеющими отклонения в поведении.

1. *Об улучшении работы по воспитанию сознательной дисциплины школьников: Приказ Министерства просвещения СССР от 3 июня 1974 г.* // Воспитательная работа в школе. М., 1976.

2. *Макаренко А. С. Методика организации воспитательного процесса* // Избр. пед. соч.: В 2 т. Т. 1. М., 1957.

3. *Формирование научного мировоззрения учащихся.* М.: Педагогика, 1985.

В. И. ИГНАТЕНКО, А. А. ЛЕБЕДЕВА (Рязань)

ОБЩЕНИЕ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ И ВОПРОСЫ ПРОФИЛАКТИКИ АНТИОБЩЕСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ

Поведение подростка в основном соответствует структуре норм и ценностных ориентаций групп, с которыми он общается и вступает в контакты. В зависимости от того, какая микросреда окружает подростка и каким воздействиям подвержена его личность, негативно или позитивно изменяется его поведение.

Несмотря на то, что в нашей стране господствует передовая мораль и идеология, некоторая часть микросреды может не поддерживать устремления общества и порождать негативные формы поведения.

Если подростка окружает отрицательная микросреда, то создается благоприятная почва для его перехода на путь право-

нарушений. Можно сказать, что особенности личности правонарушителя — это производные той негативной среды, в которой она формировалась, впитывала ее особенности, установки ценностные ориентации, определившие в конечном итоге ее жизненную направленность.

Мы провели исследование образа жизни 1500 несовершеннолетних, которые в результате совершенного преступления были осуждены и отбывали наказание в воспитательно-трудовых колониях. Особое внимание при этом было уделено изучению социального окружения подростков (микросреде), характеру их общения с другими людьми до осуждения. Это позволило вскрыть причины и условия, способствующие формированию антиобщественного образа жизни несовершеннолетних, выяснить негативные обстоятельства, ведущие их на путь правонарушений.

Обычно подростки для общения объединяются в группы. В этих группах они проводят свободное время, удовлетворяют свои интересы и потребности в разнообразной деятельности, перенимают опыт других, «шлифуют» собственный характер. Данные нашего исследования свидетельствуют, что подростки до осуждения проводили свободное время в группах, состоящих из 2—3 человек (26,8 %), из 4—6 (24,6 %), из 7—10 (15,8 %) и свыше 10 человек (32,8 %). Как видим, для подростков (до совершения преступления) наиболее характерно групповое общение в составе 2—6 человек (51,4 %). Изучение общения несовершеннолетних подтвердило вывод о том, что они почти никогда не объединяются в группы для совершения преступлений. Группы обычно создаются для совместного проведения досуга, а затем под влиянием различных негативных факторов часть этих групп превращается в группировки с антиобщественной направленностью. В процессе такого группового общения многие несовершеннолетние попадают под влияние людей, которые неоднократно совершали правонарушения и состояли на учете в милиции. Так, из числа друзей и товарищей, с которыми общались подростки-правонарушители до осуждения, 71,6 % состояли на учете в органах внутренних дел. Особенно большое влияние эти подучетные элементы имеют на несовершеннолетних, совершивших насильственные преступления против личности (изнасилования, грабежи и разбои — до 80 %).

Среди лиц, с которыми подростки-правонарушители поддерживали общение, нередко были и те, кто имел судимость или отбывал наказание. Негативное влияние этих лиц испытывали 39 % несовершеннолетних, осужденных за кражи; 45,7 % — за хулиганство; 48,5 % — за грабежи и разбои. У подростков еще нет стойких убеждений, поэтому они сравнительно легко попадают под влияние антисоциальных элементов, которые путем соблазна, уговоров, угроз и провокаций стремятся подчинить их себе и использовать в преступных целях. Особенно часто такими методами пользуются взрослые правонарушители,

вовлекающие несовершеннолетних в преступную деятельность. Нередко взрослые при совершении преступлений остаются в стороне, и вся ответственность за преступления ложится на подростков. По нашим данным, около 34 % преступлений совершается вместе со взрослыми. Особенно часто этими группами совершаются такие преступления, как хулиганство — 42,8 % и тяжкие телесные повреждения — 50 %. Значительная часть этих взрослых сравнительно недавно стали совершеннолетними, но уже имели преступный опыт, были судимы за различные правонарушения. Эти молодые люди в возрасте 18—21 года, став взрослыми, тем не менее имеют очень прочные связи с несовершеннолетними, проводят с ними свободное время и оказывают на них большое влияние. В результате этого общения подростки ведут антиобщественный образ жизни, совершают различные правонарушения.

Совершение преступлений совместно со взрослыми отличается более тщательной маскировкой, заблаговременной подготовкой, особенно при кражах. Как правило, руками подростков взрослые стараются осуществить свои преступные замыслы, думая, что при разоблачении подростку угрожает менее строгое наказание. Кроме того, взрослый часто надеется на то, что арестованный подросток возьмет вину на себя, оставив его в стороне из-за чувства товарищества, клятвы, верности данному слову и т. п. Поэтому необходимо тщательно исследовать все обстоятельства, касающиеся причастности взрослых к преступной деятельности, и убедить подростка, что ложно понимаемое чувство товарищества еще более усугубляет его вину, оставляя в стороне настоящих виновников преступления.

Для профилактики правонарушений следует не только выявлять правонарушителей, но и знать места, где наиболее часто собираются несовершеннолетние (пьянствуют, играют в азартные игры, занимаются развратными действиями и т. п.), и направить все усилия на разоблачение таких негативных группировок.

Профилактическое воздействие на группу отрицательной направленности значительно осложняется, если эта группа существует длительное время. В литературе нередко высказывается мнение, что группы несовершеннолетних не имеют стойкого характера и после совершения одного-двух преступлений распадаются. Это довольно спорно. Наши данные свидетельствуют о следующем: из числа подростков, отбывающих наказания в воспитательной трудовой колонии, только 23 % групп существовали до 3 месяцев. Остальные действовали довольно длительное время: от 3 месяцев до 1 года (36,1 %), от 1 года до 3 лет (19,3 %), свыше 3 лет (22,6 %). Это говорит о слабой работе органов внутренних дел по выявлению и разоблачению преступных групп несовершеннолетних, а также об отсутствии хорошей организации свободного времени подростков.

Представляет интерес и количественный состав преступ-

ных групп, который значительно отличается от групп сферы свободного общения. По нашим данным, 78 % осужденных подростков совершили преступления в группах, причем 67,7 % групп состояло из 2—3 человек, 27,3 % — из 4—6 человек, 5,1 % — из 7 человек и более.

Обычно принято считать, что подростки в основном совершают преступления по месту жительства. Однако это характерно, как правило, для подростков младшего возраста. Более старшие несовершеннолетние совершают преступления в других районах города, где их никто не знает. Из числа подростков, совершивших изнасилования, грабежи и разбои в группе из 2—3 человек, более половины проживали в разных районах города. Для профилактики следует выявлять новых лиц в окружении несовершеннолетних, выяснять, откуда они, с какой целью общаются с подростками, с кем установили наиболее близкие отношения.

Если подозрения о негативном влиянии этих лиц подтверждаются, то необходимо связаться с органами внутренних дел и общественностью по месту жительства и при проведении воспитательно-профилактической работы действовать сообща.

Большое значение в профилактике правонарушений среди подростков имеет правильная и своевременная организация воспитательной работы. Обычно принято считать, что профилактика правонарушений включает в себя комплекс мер, направленных на выявление причин и условий, способствующих совершению правонарушений, и их устранение. Однако выяснение и устранение негативных факторов микросреды еще не гарантирует того, что данная личность не будет больше совершать правонарушений. Вместе с этим необходимо создать условия для нравственного формирования (восстановления личности), то есть создать социализирующую среду, которая способствовала бы усвоению нравственных и правовых норм общества.

Таким образом, эффективность воспитательно-профилактической работы повышается, если источники негативного воздействия на несовершеннолетних не только устранить или нейтрализовать, но и заменить источниками позитивного воздействия. Иначе образовавшийся «вакуум» может заполниться отрицательным содержанием и дать рецидив правонарушений. Источник позитивного воздействия по силе влияния на подростков должен превышать источник негативного влияния или по крайней мере быть равным. К таким источникам можно отнести спорт, туризм, технику, самодеятельность, искусство, занятия в различных кружках по интересам и т. п. Только продолжительное и систематическое воздействие позитивного источника способно привести к коррекции поведения личности несовершеннолетнего, заменить антиобщественные связи социально полезным общением.

Изучая влияние ближайшего бытового окружения на лич-

ность несовершеннолетнего, мы исследовали характер общения большой группы учащихся средних школ и профессионально-технических училищ Рязани. Полученные результаты сравнивались с аналогичными данными о подростках, совершивших преступления. Это позволило прийти к следующим выводам. По признаку «вместе учились» поддерживают дружеские отношения 55,2 % школьников и 46,7 % учащихся СПТУ, то есть в среднем 51 % учащихся. Подростков-правонарушителей, поддерживающих отношения с соучениками, почти в 2 раза меньше (27,8 %). Такой признак дружеских связей, как «жили близко друг от друга», присущ одинаково как учащимся, так и подросткам-правонарушителям (45—47 %). Однако настораживает тот факт, что подростки, отбывшие наказание и совершившие вместе преступления, стараются поддерживать прежние негативные связи. По признаку «вместе отбывали наказание» и «вместе совершали правонарушения» общаются и проводят свободное время свыше 20 % несовершеннолетних.

Отрицательный характер такого общения проявляется еще в том, что в сферу негативного влияния втягиваются и подростки с хорошим поведением. Вот как описывает один из осужденных воспитательно-трудовой колонии механизм деформации своего поведения: «В колонию попал по глупости, я всегда был хорошим, слушался родителей, любил их, в школу ходил чистым и опрятным. Но в 7 классе связался с компанией ребят, которые мне понравились своей смелостью. Стал прогуливать уроки, выпивать и даже приходил в школу в нетрезвом состоянии. Мать истрепала все нервы, пока я закончил 8 классов. Затем поступил в СПТУ, но на четвертый день меня выгнали из-за драки. Не теряя времени, я тут же поступил в другое училище и стал учиться на автослесаря. Там начал дружить с товарищем, с которым мы жили в одном доме и сейчас сидим за одной партой в колонии. Однажды мы захотели отметить с девчонками Новый год, но денег не было. Тогда мы пошли в соседнюю деревню, залезли в магазин, взяли вино, конфеты, папиросы. Хорошо отметили праздник, но через двое суток нас арестовали». Примерно такой же путь в воспитательно-трудовую колонию описывает значительная часть осужденных несовершеннолетних.

Общение подростков из сферы позитивных отношений может переходить в негативную сферу по вине родителей, когда они применяют антипедагогические методы воспитания, унижают достоинство своих детей. В таких случаях подростки стараются меньше бывать с родителями и большую часть свободного времени проводить во дворе, в компании сверстников, среди которых могут встретиться лица с асоциальным поведением. Более того, часть подростков-правонарушителей до осуждения из-за неприянных отношений с родителями сбегали из дому, уезжали в другие города, где в поисках средств существования вставали на путь правонарушений. Из общего числа обследо-

ванных несовершеннолетних 35 % до осуждения совершали побег из дома. Среди мотивов побега на первом месте стоит «обида на родителей», «ссора с родителями» — 50 %, «боязнь наказания» — 12,5 %. Эти данные свидетельствуют о деформации отношений в семье. Положение усугубляется еще и тем обстоятельством, что испорченные отношения с родственниками довольно часто заменяются общением с антисоциальными элементами, которые пользуются трудностями, смятением несовершеннолетних, предлагая им свою поддержку.

Взрослым, особенно родителям, необходимо строить свои отношения с несовершеннолетними на педагогической основе, не «рубить с плеча» при разборе их поступков. Недопустимо наказывать и унижать достоинство подростков в присутствии сверстников или посторонних. В таких случаях подростки резко реагируют даже на справедливые замечания в их адрес, они не терпят нравучений, ругани и оскорблений, вызванных искаженной информацией о их поведении. Бывает и так, что взрослые, не разобравшись в возникшей ситуации, сгоряча наказывают и виновного, и пострадавшего, чем вызывают у последнего обиду, желание отомстить, «насолить». Нередко это желание завершается побегом, которым подросток бросает вызов окружающим и самоутверждается в глазах сверстников.

Некоторые подростки бывают склонны к побегам с целью «посмотреть мир». Таких среди правонарушителей насчитывается до 30 %. Эта категория подростков вдали от дома попадает в зависимость от лиц, склонных к совершению преступлений. Для профилактики подобных побегов следует больше развивать туризм по месту жительства и т. д.

Как известно, большая часть общения несовершеннолетних происходит в свободное время. Исследование показало, что подростки-правонарушители имели 5—7 часов свободного времени, что в четыре раза больше, чем у обычных подростков общеобразовательных школ и СПТУ.

Итак, у подростков-правонарушителей наблюдается резкое противоречие между наличием свободного времени и слабым умением его использовать. Это происходит из-за того, что мы привыкли занимать свободное время подростков, а не формировать у них интересы к различным видам деятельности. Между тем необходимо не только формировать социально полезные интересы, а стараться, чтобы интерес к деятельности перешел в стойкую увлеченность. Наличие большого объема свободного времени у несовершеннолетних при отсутствии стойких социально полезных увлечений ведет к деформации общения, что оказывает влияние на все сферы образа жизни, превращая его в антиобщественный. Сфера общения играет важную роль в формировании личности подростков. Корректировка негативных влияний в процессе общения — одно из важнейших направлений профилактики правонарушений среди несовершеннолетних.

СОВМЕСТНАЯ РАБОТА ШКОЛЫ И КОМИССИИ ПО ДЕЛАМ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ПРАВОНАРУШЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

Глубокое знание и оптимальное использование педагогического потенциала общественных сил в коммунистическом воспитании подрастающего поколения является обязательным компонентом научной организации воспитательного процесса. В работе по предупреждению педагогической запущенности и правонарушений среди несовершеннолетних общественность составляет одно из эффективных звеньев воспитательной работы не только с подростками-правонарушителями, но и их родителями.

Содержание и формы совместной работы школы и комиссии по делам несовершеннолетних определяются теми задачами, которые ставит перед ними государство. Каждый новый этап в развитии взаимодействия школы и комиссии по делам несовершеннолетних требует глубокого изучения характера и возможностей всех воспитывающих сил, чтобы оптимально использовать воспитательный потенциал каждого социального института (с учетом его реальных возможностей).

Воспитательные аспекты деятельности комиссий по делам несовершеннолетних, в том числе и совместной деятельности с общеобразовательной школой, остаются не рассмотренными в педагогической теории и практике. Поэтому необходимо более подробно остановиться на правовом статусе комиссии по делам несовершеннолетних, так как без него невозможно определить содержание ее педагогической деятельности, истоки и движущие силы, цели и задачи.

Комиссии по делам несовершеннолетних по своей деятельности относятся к типу общественно-государственных органов, так как в них в одинаковой мере проявляются черты как государственного, так и общественного органа (1, с. 12). Это выражается и в самом составе комиссий, и в выполняемых ими функциях, формах и методах деятельности, а главное — в содержании полномочий как важнейшем элементе их статуса. Следовательно, происходит глубокое взаимное проникновение общественных и государственных функций, тесное переплетение признаков органов государства и общественных организаций.

Анализ теории и практики показывает, что особенно сложна и специфична государственно-правовая природа полномочий комиссий по делам несовершеннолетних, так как для выполнения своих функций они наделены полномочиями государственного характера (издание определенных санкций для отдельных органов, должностных лиц, граждан) при трудоустройстве несовершеннолетних на работу, направлении их в специальные испра-

вительно-воспитательные и лечебно-воспитательные учреждения, мерах принудительного воздействия на подростков и их родителей.

Кроме этого, комиссии дают различные рекомендации, предложения, представления, а также осуществляют общий контроль за деятельностью других государственных и общественных организаций по профилактике правонарушений среди несовершеннолетних. Следовательно, содержание деятельности комиссий определяет и формы деятельности, которые связаны с организацией воспитательной работы с подростками-правонарушителями и неблагополучными семьями.

Специфика деятельности комиссий как государственно-общественных органов проявляется и в организационной работе, так как они опираются на общественные советы при исполкомах, уличные и домовые комитеты, советы содействия семье и школе на предприятиях и при домоуправлениях, общественные советы при инспекциях по делам несовершеннолетних. Основные формы их совместной работы — заседания, совещания, проверки, обследования, контроль, правовые и общественные меры воздействия, индивидуализация воспитательных средств применительно к конкретным людям.

Наиболее эффективными методами в работе комиссий являются убеждение, пример, переключение, поощрение и принуждение, которое носит специфический характер по отношению к несовершеннолетним (побуждение к исправлению).

Специфика деятельности комиссий состоит в том, что они, являясь новым типом государственно-общественных органов, качественно отличаются как от государственных, так и от общественных организаций. Это новая органическая взаимосвязь государственных и общественных функций. Комиссии призваны предупреждать правонарушения среди несовершеннолетних, что обеспечивает им центральное место в системе всех других органов и учреждений, имеющих отношение к этой работе.

Таким образом, в самой природе комиссий заложены большие возможности для организации и проведения воспитательно-предупредительной работы среди несовершеннолетних, для координации деятельности всех воспитывающих сил в районе, городе. В работе комиссий необходимо участие широкого круга общественности: это и общественные воспитатели и инспекторы по работе с подростками-правонарушителями, неблагополучными семьями. С помощью и при поддержке общественного актива осуществляется большинство полномочий комиссий.

Проводя профилактическую работу, комиссии выявляют детей и подростков, нуждающихся в государственной и общественной помощи (в силу семейных обстоятельств); принимают меры по устройству несовершеннолетних в общеобразовательные школы, детские дома, школы-интернаты, в специальные воспитательные и лечебно-воспитательные учреждения, в семьи трудя-

щихся для установления опеки, попечительства, патронирования, усыновления; принимают меры к трудоустройству подростков, которые не учатся и не работают; содействуют тем родителям, которые нуждаются в помощи по воспитанию детей; организуют досуг детей и подростков по месту учебы и жительства. Следовательно, одной из главных задач комиссий при осуществлении ими функций, связанных с предупреждением безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, является организация воспитательной и коррекционной работы с подростками и их родителями.

Однако задачу предупреждения правонарушений несовершеннолетних невозможно решить без устранения тех причин и условий, которые способствуют их возникновению. Раннее предупреждение педагогической запущенности школьников, как правило, связано с хорошей организацией учебно-воспитательной работы в школах, в семье и по месту жительства (с учетом индивидуальных и возрастных особенностей несовершеннолетних).

Формы и содержание организующей деятельности комиссий имеют свою специфику. Основными компонентами этой деятельности являются координация, планирование, инструктаж, контроль, обобщение положительного опыта работы. Данные исследования показывают, что одним из путей повышения эффективности совместной деятельности школы и комиссии является умение строить работу с учетом научных основ теории управления. Организация — это форма и метод осуществления и функционирования совместной деятельности данных социальных институтов.

Многие ошибки и недостатки в процессе совместной работы связаны с нарушением организации дела, несоответствием организации содержанию. И наоборот, успехов больше там, где преобладает высокий уровень организации и ее единство с содержанием.

Научная организация совместной деятельности социальных институтов включает в себя постоянное совершенствование приемов, методов и знаний, умений устанавливать контакты и взаимоотношения с людьми, совершенствование стиля руководства и условий труда.

Оптимальная организация совместной деятельности школы и комиссии предполагает научно обоснованную расстановку всех сил, четкое распределение ролевых функций с тем, чтобы не было дублирования и противоречий в работе.

В широком плане организация включает в себя управление, которое является своего рода «инструментом» организации. В педагогическом процессе, в частности в совместной деятельности школы и комиссии, организация и управление взаимосвязаны и взаимообусловлены. В то же время во всех случаях управление подчиняется организационному фактору.

Наблюдения и опыт показывают, что эффективность совме-

стной воспитательной работы школы и комиссии во многом зависит от умения педагога, члена комиссии, представителя общест-венности творчески подходить к делу. Между тем наиболее слабым звеном совместной деятельности данных институтов является невысокий уровень организации работ, преобладание уз-коведомственного подхода в решении задач.

Значительная часть учителей не знают функций комиссий и инспекций по делам несовершеннолетних. На вопросы анкеты о совместных формах воспитательно-профилактической работы школы и комиссии 84 % учителей ответили, что их совместная работа в своей основе выражается лишь в подготовке и пред-ставлении материалов и характеристик на учащихся, совершив-ших проступок или правонарушение, 48 % ответили, что не зна-ют о педагогических функциях комиссий, 28 % вообще не знают функций комиссий, 60 % учителей отметили, что процедура са-мого заседания комиссии носит отнюдь не педагогический харак-тер как в отношении учителя, так и в отношении учащегося. Опыт деятельности комиссий г. Калинина, Кишинева, Стрыя, Павлово-Посада показывает, что учителя школ слабо занима-ются ранней профилактикой педагогической запущенности школьников, не ведут систематической воспитательной работы с неблагополучными семьями.

Эффективность совместной деятельности данных институтов во многом зависит и от правильного определения цели деятель-ности, задач, ведущих к достижению цели, а также системы средств и методов, позволяющих достигнуть поставленную цель. В педагогическом процессе цель определяет его направление, со-держание, формы и методы. В системе совместной деятельности все звенья организации ориентированы на осуществление цели, так как она является ядром организации совместной деятельно-сти. Поэтому правильное определение конкретных целей совме-стной деятельности является первым шагом в оптимизации про-цесса взаимодействия. Однако многим педагогам и представите-лям общественности не удается научно обосновать цели и зада-чи совместной работы. Так, 80 % учителей ответили, что их затрудняет научная постановка цели и задач в совместной работе с комиссиями и инспекциями по делам несовершеннолетних, по-тому что они не имеют четкого представления об их функциях. Цели взаимосвязаны с задачами, они взаимопроникают и даже взаимопереходят друг в друга. Задачи призваны раскрыть и кон-кретизировать определенную цель, обеспечить наиболее рацио-нальное направление к достижению цели. Между тем социаль-ные институты, исходя из своей ведомственной специфики, ста-вят разные цели и задачи, что значительно затрудняет органи-зацию процесса взаимодействия.

Повысить уровень совместной педагогической деятельности социальных институтов должно научно обоснованное планиро-вание. При этом следует охватить все главные направления и за-

дачи комплексного воздействия на личность подростка-правонарушителя и его родителей, так как односторонность в планировании противоречит идее организации педагогической деятельности. Необходимым условием такого планирования является тщательное продумывание и глубокое осмысливание предстоящей деятельности, педагогическая переработка ее содержания, определение наиболее оптимальных форм организации.

Практика показывает, что во многих комиссиях составляются планы мероприятий по профилактике правонарушений среди несовершеннолетних, координационные планы (перспективные и годовые), эпизодические планы, принимаемые на короткий период. Интересная система планирования работы комиссий сложилась в Киргизской ССР. Планирование ведется под руководством партийных органов, комплексные планы мероприятий и координационные планы (перспективные и годовые) утверждаются партийными органами, включая планы и республиканской комиссии по делам несовершеннолетних.

Анализ документации и опыта работы социальных институтов показывает, что существуют различные формы планирования совместной педагогической деятельности: индивидуальные планы в каждом институте в отдельности, предусматривающие координацию совместных сил, то есть в плане учебно-воспитательной работы школы и в плане работы комиссий предусматриваются разделы, характеризующие их совместную работу; специальные планы совместной работы, в которых определяются характер совместной деятельности (как правило, они утверждаются на совместном заседании) и формы обоюдного контроля за их выполнением; планы мероприятий, которые предусматривают конкретные формы совместной работы на определенный промежуток времени (разовые, квартальные, полугодовые, годовые, перспективные). Наиболее оптимальной формой планирования совместной работы школы и комиссии являются координационные планы работы — перспективные трехлетние и годовые — с четким распределением ролевых функций между всеми институтами и системой обоюдного контроля за их выполнением.

У многих педагогов и секретарей комиссий (68 %) имеются затруднения в научно обоснованном планировании совместной деятельности по профилактике правонарушений среди несовершеннолетних. Научный уровень планирования совместной деятельности позволяет сделать процесс взаимодействия наиболее эффективным и экономичным, а качество работы более высоким, потому что такое планирование дисциплинирует участников совместной деятельности и в то же время повышает их самостоятельность. Научная система планирования направлена прежде всего на развитие активности и самостоятельности участников совместной деятельности. Она дает возможность обеспечить непрерывность воспитательного влияния на личность подростка-правонарушителя, а также и на его родителей.

Совместная деятельность школ и комиссий требует своевременного и систематического анализа, который обеспечивается контролем. Он позволяет оперативно выявлять причины отклонений от плана, определять способы их устранения. Контроль является обязательным компонентом на всех этапах управленческого цикла.

Научно обоснованный контроль в практике работы во многом затрудняется тем, что в Положении о комиссии недостаточно четко сформулированы ее воспитательные функции по отношению к общеобразовательной школе, СПТУ и другим учебным учреждениям.

Глубокое знание и наиболее полное использование педагогического потенциала общественности в профилактике правонарушений среди несовершеннолетних в современных условиях является одним из компонентов научной организации процесса взаимодействия. Являясь носителем воспитательных функций определенного производственного коллектива, представители общественности реализуют их в деятельности, эффективность которой прежде всего зависит от качества их педагогической подготовки и умения правильно определить систему средств и методов педагогического воздействия как на подростков-правонарушителей, так и на их родителей. Известно, что наряду с формированием положительных навыков и привычек поведения у подростков педагогам и представителям общественности приходится вести борьбу с отрицательными качествами личности и привычками поведения. Следовательно, речь идет не столько об их воспитании, сколько о коррекции отрицательных свойств и качеств личности, замене негативных привычек положительными и полезными. Поведение несовершеннолетних правонарушителей определяется системой мотивов, в которой одни играют доминирующую роль, другие — подчиненную. Поэтому усвоение подростками положительного поведения связано с преодолением и перестройкой негативных установок и доминирующих мотивов.

Однако при неумелом подходе педагога, общественного воспитателя, шефа или недостаточной подготовленности их к воспитательной работе с подростками-правонарушителями положительные образцы поведения не становятся регулятором нравственного поведения, так как несовершеннолетние затрудняются реализовать это поведение в конкретных жизненных ситуациях. Следовательно, приобщение их к нравственным нормам поведения требует определенного построения деятельности, поведения, отношений. Построение этих отношений осуществляется при непосредственном привлечении подростков как субъектов этих отношений. Таким образом, процесс формирования отношений становится одновременно и процессом воспитания (2, с. 17—18). Поэтому одним из путей, повышающих эффективность совместной педагогической деятельности социальных институтов, является организация педагогического всеобуча для всех представи-

телей общественности. Прежде чем начинать совместную воспитательную работу с несовершеннолетними правонарушителями, необходимо подготовить к ней всех представителей общественности.

Практика показывает, что в лучшем случае эта работа ведется на организационном уровне, не доходя до содержания педагогической деятельности. В то же время специфика объекта совместной деятельности требует выдвижения на первый план психолого-педагогического аспекта.

Большую роль играет умение отобрать людей, способных выполнять воспитательные и шефские функции. В методике отбора общественного актива особое внимание обращается на состояние их внутренней позиции, готовности к предстоящей деятельности. Успех совместной работы во многом зависит и от личных качеств представителей общественности. Так, при одних и тех же условиях на практике зачастую получаются разные результаты. Там, где деловые контакты воспитателя и воспитуемого основываются на личных отношениях, успешнее идет совместная работа, эффективнее ее результаты. А там, где представители общественности (педагог, член комиссии, шеф, инспектор по делам несовершеннолетних, наставник) выясняют, кто из них главный, — результаты минимальные.

Эффективность работы достигается при условии, когда организующая функция социальных институтов в городе или районе принадлежит комиссиям по делам несовершеннолетних, их координированным советам. Эта функция предусмотрена Положением о комиссии по делам несовершеннолетних, в котором говорится, что в обязанности комиссий входит координация деятельности государственных органов и общественных организаций по предупреждению и борьбе с правонарушениями. В этом случае ведущая роль школы в системе профилактики правонарушений среди несовершеннолетних приобретает педагогический характер. Школа становится педагогической базой, на которой осуществляется вся методическая и воспитательная работа, педагогическим центром в микрорайоне.

1. *Володарский П. Г.* Практическое пособие для комиссий по делам несовершеннолетних. М.: Юридическая литература, 1964.

2. *Конникова Т. Е.* Роль коллектива в формировании личности школьника: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1970.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЗНАТЕЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В ПРОЦЕССЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАПУЩЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Необходимость улучшения работы по воспитанию сознательной дисциплины определяется «Основными направлениями реформы общеобразовательной и профессиональной школы», где подчеркнуто, что советский школьник должен быть воспитан в духе соблюдения нравственных норм, дисциплины, являя собой пример прилежания, трудолюбия и поведения (1).

Школьная дисциплина — это подчинение учащихся правилам, способствующим осуществлению учебно-воспитательного процесса. Она предполагает воспитание в диалектическом единстве исполнительности и инициативы, подчинения и самостоятельности. Дисциплина зарождается и развивается в учебном процессе и организованной общественно полезной деятельности ученического коллектива и отвечает интересам и потребностям общества и самих школьников, осознается ими в качестве пути к достижению и удовлетворению личных потребностей. Мы разделяем точку зрения научных сотрудников сектора методологии воспитательного процесса НИИ общих проблем воспитания АПН СССР — сознательную дисциплину школьников следует определять как движение от вынужденного поведения к свободному, от внешней организации дисциплины к превращению ее во внутренний стимул, как переход от внешних зависимостей к зависимости от осознанных и внутренне принятых целей, то есть к зависимости поведения от моральных стимулов и убежденности в необходимости такого поведения.

Если единство педагогических требований, влияния школы и семьи нарушено или ребенок оказывается в ситуации общей недоброжелательности, у него могут появиться и закрепиться отклонения в нравственных представлениях и привычках общественного поведения. В этом случае ученик начинает преднамеренно нарушать требования учителей и родителей, противопоставлять себя товарищам и коллективу, то есть становится педагогически запущенным. Педагогическая запущенность проявляется прежде всего в недисциплинированности школьника, определяющей стиль его поведения и общения с окружающими.

Показатели, по которым изучался уровень сформированности сознательной дисциплины и дисциплинированности у педагогически запущенных школьников, раскрывали понимание школьниками объективности предъявляемых норм и правил поведения. Ядро личного опыта составляют знания. Поведение личности, как известно, регулируют внутренние побуждения: интересы, стремления, чувства. Чтобы то или иное знание стало регулятором поведения, его информационное содержание должно соот-

носиться со значимыми внутренними побуждениями личности. Поэтому анализ нормативных знаний школьников мы считали необходимым соединять с изучением переживаний, которые испытывает подросток при выполнении или нарушении норм поведения товарищами и лично. Также мы выявляли, испытывает ли школьник стремление к выполнению общественных требований и правил труда, учения, проведения свободного времени. И наконец, самым важным показателем уровня воспитанности изучаемого качества личности служит реальное поведение школьника: факты недисциплинированного поведения, их повторяемость, причины недисциплинированного поведения, самоконтроль в поведении.

Разрабатывая проблему воспитания сознательной дисциплины, следует выяснить причины отклонений от нормы поведения, противоречий и конфликтов в коллективе учащихся, а также определить основные пути преодоления педагогической запущенности школьников.

Результаты опытной работы (всего изучено 82 подростка) показывают, что недисциплинированность педагогически запущенных школьников обусловлена следующими основными причинами:

- искаженное понимание содержания нравственных норм (67 %), например, понятие круговой поруки, предубеждение против наставлений взрослых, ложное понимание свободы действий и т. п. Остальная часть учащихся правильно толковали содержание норм и правил поведения советского школьника, однако их высказывания показали, что они считают эти нормы необязательными;

- скептическое отношение к правилам для учащихся как нормативному документу (89 %);

- переживание не самого факта нарушения социалистических норм поведения и коллективного сотрудничества, а возможных последствий, ущемляющих их личные интересы (72 %). Например, как показало изучение эмоционально-волевой сферы личности педагогически запущенных школьников, при анализе конфликта учащиеся отмечают тон замечаний, содержание и форму критических высказываний сверстников, учителей и родителей. В то же время они уклоняются от высказываний о переживаниях самого факта нарушения дисциплины, нередко бравируют «смелостью своего проступка». Есть основание полагать, что педагогически запущенные школьники в основном переживают нарушение дисциплины, если, как они считают, оно принижает их личное достоинство. Не переживается тот факт, что нарушения норм и правил поведения мешают учебной, трудовой, общественной деятельности коллектива.

Педагогически запущенные школьники нередко стремятся выполнять общепринятые требования и правила дисциплины труда, учения, свободного времени, однако малый опыт дисципли-

нированного поведения, искаженное понимание нравственных норм, а также неразвитость эмоционально-волевой сферы приводят к угасанию этих стремлений. Педагогически запущенный школьник искренне может обещать исправить свое поведение и выразить желание выполнить программу самовоспитания, однако по названным причинам его намерения не реализуются. В реальном поведении педагогически запущенных школьников факты недисциплинированного поведения имеют общую направленность: подросток пытается неадекватными средствами утвердиться в коллективе. Опытные педагоги обращают внимание на то, что в работе по воспитанию дисциплины важно различать недисциплинированность и те поступки, которые внешне выглядят как нарушения, но порой обусловлены положительной мотивацией или не зависящими от самих школьников причинами и обстоятельствами. Это необходимо учитывать при выборе тех или иных мер педагогического воздействия.

Как ни разнообразны проступки и причины недисциплинированного поведения, некоторые виды нарушений дисциплины наиболее типичны: 1) нарушения, связанные с незнанием или непониманием как значения, так и содержания норм социалистического общежития, правил для учащихся и единых педагогических требований; 2) нарушения, объясняемые неправильно сложившимися отношениями между воспитателями и воспитанниками; 3) нарушения, вызванные переутомлением, возбуждением или отклонениями в нервной системе, импульсивностью и несдержанностью учащихся; 4) сознательные, преднамеренные нарушения установленного порядка и правил поведения.

Основываясь на анализе передовой педагогической практики, укажем на целесообразность некоторых аспектов деятельности педагогического и ученического коллективов по предупреждению и преодолению недисциплинированности педагогически запущенных школьников:

- устранение недостатков в учебно-воспитательном процессе в школе и рациональная его организация, недопустимость перегрузки школьников, обеспечение планового проведения всех внеурочных воспитательных мероприятий;

- вовлечение всех педагогически запущенных школьников в различные виды общественно полезной деятельности, учитывающей, удовлетворяющей и формирующей положительные потребности и интересы учащихся;

- установление всеми работниками школы правильных взаимоотношений с педагогически запущенными школьниками на основе сочетания строгой требовательности и заботливости с уважением их личного достоинства;

- систематическая работа по этическому и правовому просвещению, реализации требований Устава школы, Устава ВЛКСМ, памятки Всесоюзной пионерской организации им. В. И. Ленина «Будь готов!», Правил для учащихся и т. д.;

— развитие в коллективе школы и классов здорового общественного мнения, поддерживающего борьбу за сознательную дисциплину, создание атмосферы нетерпимости и осуждения всех недисциплинированных поступков учащихся;

— использование поощрений и наказаний, недопустимость каких бы то ни было антипедагогических мер воздействия к педагогически запущенным школьникам;

— объективная, при участии ученического актива, оценка поведения и коллективное обсуждение характеристик на учащихся выпускных классов;

— вовлечение педагогически запущенных учащихся в активную правоохранительную деятельность в составе отрядов юных друзей милиции, юных дзержинцев.

Как показывают результаты опытной работы, в комплексе эти направления могут способствовать воспитанию сознательной дисциплины в целом и нейтрализации имеющегося негативного поведения детей, формированию социально значимых качеств.

Воспитание сознательной дисциплины требует использования комплекса различных методов, которые обращены к сознанию, эмоционально-волевой сфере личности школьника и побуждают его к дисциплинированным действиям. Успех в воспитании сознательной дисциплины решают не отдельные меры воздействия, а сочетание методов убеждения и приучения. Определяющим условием воспитания сознательной дисциплины является перевод знаний и суждений о сущности и значении общественной дисциплины в стойкие коммунистические убеждения. В процессе воспитания дисциплины необходимо обеспечить единство сознания и поведения, слова и дела.

Наша опытная работа по преодолению недисциплинированности педагогически запущенных школьников начиналась с включения их в активную правоохранительную деятельность. Для приема в отряды юных друзей милиции, юных дзержинцев устанавливался определенный порядок, например кандидатский стаж (до 2—3 месяцев). Работа в отрядах удовлетворяла стремлению педагогически запущенных школьников участвовать вместе со взрослыми в охране правопорядка в микрорайоне школы. Добровольное вступление в отряд, на наш взгляд, является показателем стремления подростка к исправлению недисциплинированного поведения, существенному изменению его внутренней позиции.

В последнее время во многих школах педагогически запущенные подростки активно привлекаются к автоделу, созданию облегченных гоночных автомобилей, техническому творчеству и т. п. Эта работа вплотную связывается с обучением правилам дорожного движения, разъяснением их необходимости. Организация практических занятий с помощью сотрудников ГАИ решает задачу прежде всего исполнительской регуляции в сочетании с другими функциями. Таким образом, у педагогически запущенных

школьников наряду с техническими формируются и навыки нравственно-правового поведения, ответственного отношения к правам и обязанностям учащихся. Включение в правоохранительную деятельность, автодело, техническое творчество предусматривало активизацию вербальных методов воспитания — рассказов, бесед, диспутов на нравственно-правовую тематику.

Особое значение в формировании сознательной дисциплины у педагогически запущенных школьников приобретает разъяснение содержания нравственных понятий, например понятия «сознательная дисциплина»: свобода в марксистском понимании отнюдь не тождественна отрицанию причинной обусловленности поведения человека. Свобода состоит не в том, чтобы действовать по случайному капризу, немотивированному произволу. Действительно свободен тот, кто поступает, всесторонне учитывая обстановку в соответствии со своими взглядами и принципами, под влиянием существенных нравственных мотивов поведения. Свободные действия — это те, которые человек выбирает как единственно возможные, правильные и необходимые в данных обстоятельствах, как бы ни были они трудны для исполнения.

Сознательная дисциплина детерминирована свойствами личности (ее жизненными целями, идеалами, убеждениями, всем мировоззрением), содержанием деятельности и жизненными обстоятельствами. Сознательный выбор цели, решения и способов действия на основе познания законов реальности, необходимости определяет свободную волевую деятельность.

Побудительные стимулы действий и поступков лежат в окружающей материальной и социальной среде, а не в самом человеке. Необдуманное, не совпадающее с общей направленностью личности, вызванное мимолетным чувством, случайным настроением поспешные действия нельзя считать свободными. Чем богаче жизненный опыт и знания человека, тем тверже его мировоззрение, тем более осознанно он поступает и тем выше его ответственность перед обществом за то, что он делает.

Участвуя в коллективном труде, человек подчиняется как объективным законам природы, проявляющимся в свойствах предметов, в том числе орудий труда, так и требованиям производственных отношений, в которых протекает его труд. Это делает необходимым волевое поведение человека. У него развивается психическая деятельность, ее регулирующие, стимулирующие и сдерживающие функции при преодолении внешних и внутренних трудностей.

Одним из оправдавших себя направлений в воспитании сознательной дисциплины является индивидуальная работа с педагогически запущенными учащимися. Она заключается не только в умении педагога анализировать причины недисциплинированности, но, главным образом, в определенной организации жизнедеятельности детей, вовлечении их в цепь последовательно соз-

даваемых ситуаций общественной жизни коллектива и формирования правильных отношений между его членами.

С точки зрения педагогического мастерства наиболее трудная область влияния педагогов на воспитание сознательной дисциплины — применение поощрений и наказаний, которые, как показывает опыт, недостаточно эффективно используются в практике современной школы. Мнение, будто наказание — универсальное средство для решения трудностей, возникающих в воспитательном процессе, приводит к тому, что на практике встречаются факты рукоприкладства учителей при моральной поддержке родителей, использующих физические меры наказания. Не всегда самому коллективу школьников предоставляется возможность определить меры поощрения и наказания. Не оправдывает себя введение в отдельных школах так называемых дисциплинарных тетрадей, «почетных» и «штрафных» мест для педагогически запущенных учащихся, создание специальных советов и органов коллектива («суд чести», «совет справедливых»), ведающих поощрениями и наказаниями. Таким образом, коллектив учащихся как субъект использования поощрений и наказаний не играет еще должной роли в воспитании сознательной дисциплины.

В результате комплексного педагогического воздействия отмечаются изменения в поведении педагогически запущенных школьников: сокращается число немотивированных нарушений дисциплины, импульсивных действий, унижающих достоинство окружающих; появляется самокритичность в суждениях; обнаруживается стремление оправдаться общественно значимыми мотивами поведения, хотя не всегда обоснованное. Все чаще у подростков возникает чувство стыда за допущенные срывы в поведении — они пытаются скрыть поступок даже в том случае, если им грозит не наказание, а лишь осуждение со стороны товарищей и одноклассников. Настоящие успехи в преодолении недисциплинированности педагогически запущенных школьников отмечаются при появлении самоконтроля в их поведении и инициативности в самостоятельной правоохранительной деятельности. В этом случае можно говорить о сформированности нравственных понятий, осознанности личной дисциплины учебы, труда и свободного времени.

Таким образом, можно утверждать, что преодоление недисциплинированности педагогически запущенных школьников начинается с формирования навыков дисциплинированного поведения в единстве с развитием положительных эмоциональных переживаний.

1. *О реформе общеобразовательной и профессиональной школы: Сборник документов и материалов.* М.: Политиздат, 1984.

ИДЕАЛЫ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЗНАТЕЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЗАПУЩЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Проблема воспитания сознательной дисциплины у педагогически запущенных подростков занимает особое место в теории и практике советской педагогики и школы.

Говоря о результате воспитания сознательной дисциплины у педагогически запущенных подростков, А. С. Макаренко отмечал, что дисциплинированными их можно назвать только в том случае, если они при любых условиях умеют выбрать правильное поведение, наиболее полезное для общества, и найдут в себе твердость продолжать такое поведение до конца, несмотря ни на какие трудности (2, с. 362). Для достижения сознательной дисциплины у педагогически запущенных подростков необходимо пройти сложный путь от простого послушания, неосознанного выполнения требований воспитателя (родителей, учителей, шефов, товарищей) до сложной системы самостоятельных действий и поступков. В этом случае моральные нормы общества становятся как бы внутренней силой и переходят в устойчивые формы дисциплинированного поведения педагогически запущенных подростков.

Таким образом, происходит движение от внешних форм дисциплины, основанных на принуждении, к выбору дисциплины, когда педагогически запущенный подросток осознает законы коллективной жизни как необходимость и действует в соответствии с ними по собственному побуждению. Этот процесс есть по существу движение от несвободы и принуждения к освобождению от внешнего давления, к осознанному выбору нравственного поведения.

Процесс формирования сознательной дисциплины у педагогически запущенных подростков нельзя рассматривать как односторонний процесс, где школьник представляет собой пассивный объект. Успех воспитания зависит от самой личности «трудного». «Овладение общественными нормами поведения,— пишет И. С. Марьенко,— всегда предполагает активную роль личности, поэтому надо стремиться, чтобы эта активность строилась на реализации существующих норм и правил поведения» (3, с. 113).

Анализ данных многих исследователей и результатов проведенного нами семилетнего педагогического эксперимента позволил установить, что процесс формирования сознательной дисциплины у педагогически запущенных подростков медленный, противоречивый, трудный как для воспитуемых, так и для педагогов. На это в свое время указывал А. С. Макаренко: «В моей работе воспитания характеров организовать сознание было очень легко. Все же человек понимает, человек осознает, как

нужно поступать. Когда же приходится действовать, то он поступает иначе, в особенности в тех случаях, когда поступок совершается по секрету, без свидетелей. Это очень тонкая проверка сознания: поступок по секрету. Как человек ведет себя, когда его никто не видит, не слышит и никто не проверяет. И я потом над этим вопросом должен был много работать. Я понял, что легко научить человека поступать правильно в моем присутствии, в присутствии коллектива, а вот научить его поступать правильно, когда никто не слышит, не видит и ничего не узнает,— это очень трудно» (1, с. 422). Оставшийся незамеченным и безнаказанным проступок педагогически запущенного подростка независимо от того, где он был допущен, может стать привычкой, желанием повторить его. Так порождается привычка к недисциплинированному поведению.

Чтобы недисциплинированность не стала привычкой, а сознательная дисциплина стала устойчивой, необходимо мобилизовать имеющиеся у педагогически запущенного подростка положительные стороны, опереться на них. В связи с этим огромную роль в воспитании сознательной дисциплины играет формирование у педагогически запущенных подростков идеалов. Наличие идеала предполагает присутствие постоянного нравственного мотива поведения, обеспечивающего при правильной организации деятельности формирование соответствующих нравственных качеств и сознательной дисциплины. Недостаточный контроль за формированием идеалов может способствовать возникновению у педагогически запущенных подростков чуждых идеалов и серьезным трудностям в воспитании сознательной дисциплины, так как требования к подросткам будут расходиться с их собственными требованиями к себе, основанными на принятом ими идеале. На первый план в этих условиях ставится задача изменения имеющихся идеалов.

В советской педагогической психологии утвердилось мнение, что педагогически запущенным подросткам, несмотря на имеющуюся у них иногда значительную моральную деформацию, присущ интерес к нравственно-психологическим чертам другого человека. Позже, чем подростки без отклонений, педагогически запущенные подростки начинают критически оценивать других людей, замечать их сильные и слабые стороны, сравнивать с качествами собственной личности. Их самосознание развивается замедленными темпами. Становление оценочного отношения педагогически запущенных подростков к другим людям и развитие самооценки являются психологической основой, питающей осознанный характер идеалов как одного из источников воспитания сознательной дисциплины.

Проблема использования идеалов в воспитании сознательной дисциплины у педагогически запущенных подростков очень сложная и многогранная. Для изучения этой проблемы нами обследовано 248 педагогически запущенных подростков, направ-

ленных в 6—7 классы Енакиевской специальной школы для детей и подростков, нуждающихся в особых условиях воспитания. Использовались следующие методы педагогического исследования: включение воспитанников в различные воспитывающие ситуации, педагогическое наблюдение, опрос, изучение и анализ личных дел, корреспонденции и результатов деятельности подростков, обобщение независимых характеристик и компетентных судей.

Идеалы педагогически запущенных подростков изучались с использованием методики М. И. Никитинской (4, с. 38—45), утверждающей, что для выбора идеалов существуют два источника: воображаемая среда (информацию об идеалах подростки получают из кинофильмов, книг, телепередач и т. п.) и окружающая среда (информацию об идеалах подростки получают в результате непосредственного общения). Из воображаемой среды подростки выбирают идеалы, удовлетворяющие их романтические потребности в героических поступках, связанных с преодолением трудностей даже с риском для жизни; из окружающей среды идеалы подростков должны удовлетворять непосредственные потребности в отзывчивости, внимании, помощи. Идеал подростка формируется из его представлений о человеке, который ему нравится, которого он любит.

Воспитанникам спецшколы были предложены две анкеты. Первая — по изучению идеалов из воображаемой среды: 1. Какие люди тебе особенно нравятся? 2. Откуда ты о них знаешь (кино, книги, телепередачи, вечера, встречи, радиопередачи и т. п.)? 3. Что именно ты в них ценишь? 4. На кого ты хотел бы быть похожим? 5. Что для этого делаешь? 6. Расскажи все, что ты знаешь о своем идеале? 7. Что, по-твоему, представляет собой идеально хороший человек? Вторая анкета — по изучению идеалов из окружающей среды: 1. Какие окружающие тебя люди тебе особенно нравятся? 2. Что именно ты в них ценишь? 3. На кого ты хотел бы быть похожим? 4. Что ты для этого делаешь? 5. Расскажи все, что ты знаешь о своем идеале? 6. Кто из окружающих тебя людей тебе не нравится? 7. Как ты оцениваешь себя по сравнению со своим идеалом?

Как показали результаты двух анкет, у педагогически запущенных подростков общего идеала из воображаемой и окружающей среды не возникает. Причина, видимо, в том, что при выборе идеалов из окружающей среды подростки руководствуются присущими им эгоистическими, ограниченными в нравственном и интеллектуальном отношении потребностями.

Заглавный вопрос первой анкеты позволил установить, что больше всего педагогически запущенным подросткам нравятся комедийные и эстрадные артисты (52 %), национальные герои (46,6 %), герои художественных произведений (13 %), прочие (6 %). Предпочтение, отданное комедийным и эстрадным артистам, объясняется тем, что чаще всего подростки осуществляют

выбор кинофильмов, теле- и радиопередач с целью развлечения. Поэтому, отвечая на второй вопрос, они сообщают, что им нравятся герои из кинофильмов (77 %), развлекательных телепередач (48,6 %), книг (5,1 %), афиш (2,7 %), газет (0,4 %).

Третий вопрос первой анкеты давал возможность определить конкретный идеал из воображаемой среды: 42,3 % ответили, что хотели бы быть похожими на национальных героев, 37,2 % — на артистов (комедийных и эстрадных), 11,5 % не хотят походить ни на кого, 5,5 % не имеют идеалов, 3,2 % не ответили на вопрос. Здесь значительное расхождение с ответами на первый вопрос. Не все национальные герои становятся идеалом, такого нет среди героев литературных произведений. Каждый пятый педагогически запущенный подросток не стремится найти себе идеал или не имеет его.

В идеалах из воображаемой среды педагогически запущенные подростки прежде всего ценят смелость (89,1 %), мужество (74,8 %), храбрость (44,2 %), ловкость, находчивость (36,8 %), стойкость (19,4 %), то есть, как правило, волевые качества. В комедийных и эстрадных артистах, ставших их идеалами, педагогически запущенные подростки больше всего ценят вокальные данные, репертуар, роли (69,7 %), талант (49,3 %), то, «что хорошо смешит» (34,8 %), выражение лица (17,4 %). Подростки не пытаются проникнуть в сущность актерского мастерства, их не интересует личность актера и характеры сыгранных им героев.

Для того чтобы быть похожими на идеал, педагогически запущенные подростки стремятся хорошо учиться (66,2 %), старательно учиться (32,4 %), делать так, как делает идеал (18,4 %), слушаться старших (14,8 %), не сквернословить (5,2 %). Однако, по мнению воспитателей, учителей, родителей, подростки далеко не всегда достигают этих целей. Они просто смотрят фильмы с участием любимых артистов (16,9 %), чтобы смеяться (5,8 %), чтобы делать так, как делают «они» (12,5 %), стараются «похудеть», «стать стройной, как кинозвезда» (7,3 %), завидуют артистам (19,4 %); 26 % ответивших сказали, что не знают, что нужно делать, 6,2 % не делают ничего.

Ориентация на идеалы из воображаемой среды не оказывает значительного влияния на повседневное поведение и сознание педагогически запущенных подростков, не возбуждает желания повышать свой образовательный и культурный уровень, заниматься самовоспитанием, часто приводит к бессмысленному времяпрепровождению.

Анализ данных второй анкеты подтвердил утверждение исследователей, что при выборе идеалов из окружающей среды педагогически запущенные подростки ориентируются на свои эгоистические и ограниченные потребности. Педагогически запущенным подросткам больше всего нравятся люди, которые к ним снисходительны, нетребовательны (46,8 %), разделяют их взгляды (51,6 %), справедливые, добрые, ласковые (24,7 %).

Не замечено также расхождения в количественных показателях по первому и третьему вопросам: идеалами из окружающей среды становятся те люди, которые нравятся педагогически запущенным подросткам. Своими идеалами из окружающей среды они называли матерей (28,7 %), отцов (1,4 %), друзей (41,8 %), братьев и сестер (10,1 %). Изучение мнения компетентных судей позволяет определить ценностное содержание данных идеалов педагогически запущенных подростков и распределить их по трем группам: 1) ценные, 2) ограниченно ценные, 3) отрицательные.

Таблица

Распределение идеалов из окружающей среды, %

Группа идеалов	Матери	Отцы	Друзья	Братья и сестры	Всего
1	2,7	0,2	2,7	1,4	7,0
2	16,9	0,4	17,0	5,4	39,7
3	9,1	0,8	22,1	3,3	35,3
Всего:	28,7	1,4	41,8	10,1	82,0

Идеалы из окружающей среды, отвечающие всем требованиям, составляют только 7 %, что в 5 раз меньше, чем отрицательные по содержанию идеалы (см. табл.).

Четвертый вопрос второй анкеты был направлен на определение реального влияния избранного образца на подростка. По мнению самих ребят, эти идеалы оказывают на них только положительное влияние, они «стараются учиться и хорошо себя вести» (42,9 %), «стараются делать все, чтобы походить на свой идеал» (34,8 %), «вырабатывать у себя силу воли, настойчивость, решительность и трудолюбие» (23,3 %). Анализ мнения компетентных судей показал, что эти данные не соответствуют действительности: только 6 % педагогически запущенных подростков имеют ценные по содержанию идеалы, но с низким уровнем действенности, 27 % имеют ограниченные по содержанию идеалы с высоким, средним и низким уровнями действенности, 49 % имеют отрицательно ценные по содержанию идеалы с высоким, средним и низким уровнями действенности. Таким образом, в действительности ценные по содержанию идеалы из окружающей среды оказались с низким уровнем действенности, в то время как отрицательные по содержанию идеалы были наиболее действенными во всех сферах жизни педагогически запущенных подростков.

Педагогически запущенные подростки стараются приписать идеалу из окружающей среды отсутствующие у него достоинства. Особенно это характерно для подростков, имеющих отрицательные по содержанию идеалы, что свидетельствует о некри-

тичности подростков и отсутствии у них знаний, необходимых для всесторонней оценки. Примечательно, что 45 % педагогически запущенных подростков считают основным показателем идеала то, что он не употребляет спиртного и не курит.

Настораживает, что трудные подростки не любят работников милиции (76,4 %) и учителей (36,9 %), вынужденных применять к ним меры воспитательного и административного воздействия. Осуждают они и тех людей, которые ставили в известность родителей и учителей об их проделках (30,5 %). Это говорит об отсутствии у педагогически запущенных подростков критического отношения к окружающим. И, как следствие, подросткам не нравятся бывшие приятели, которые оказались в их понимании «ненадежными друзьями» (33,8 %). Не любят педагогически запущенные подростки людей недоброжелательных, злых (15,3 %), которые «наговаривают на них лишнее» (12 %), что, как они считают, мешает им вовремя исправиться.

Из числа педагогически запущенных подростков 39,8 % отрицательно (без мотивации) оценивают себя по сравнению с названными идеалами из окружающей среды, 24,8 % не считают, что хуже идеала, 24 % не могут сравнивать себя с идеалами, 7,1 % оценивают себя с положительной стороны, то есть считают себя лучше идеала, и 5,1 % заявили, что «о своем идеале ничего не знают и знать не хотят».

Таким образом, выбор идеала из окружающей среды не способен конструктивно влиять на сознание и поведение педагогически запущенных подростков. Идеал, выбранный трудными подростками, непостоянен, он может изменяться после очередного увиденного кинофильма или новой телепередачи, в новых житейских обстоятельствах (как правило, идеалы с отрицательным «зарядом»). Идеалы педагогически запущенных подростков существенным образом отличаются от идеалов благополучных школьников и не являются должной опорой в нравственном становлении.

1. Макаренко А. С. Воля, мужество, целеустремленность // Соч.: В 7 т. Т. 5. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.

2. Макаренко А. С. Дисциплина, режим, наказания и поощрения // Соч.: В 7-ми т. Т. 5. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.

3. Марьенко И. С. Основы процесса нравственного воспитания школьников. М.: Просвещение, 1980.

4. Никитинская М. И. Психологические особенности идеалов подростков и старших школьников // Советская педагогика. 1976. № 4.

ПРОБЛЕМЫ СРЕДОВОЙ АДАПТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Развитие личности несовершеннолетнего, протекающее на фоне его психического развития в целом, не лишено противоречий, свойственных взаимодействию человека и общества. Усвоение культуры предшествующих поколений происходит в реальном взаимодействии с конкретным окружением, а это требует от учащегося той пластичности, способности соотносить свои потребности с возможностями их удовлетворения, которые обеспечивают бесконфликтный образ жизни (уровень конфликтности не выходит за рамки, в которых общество позволяет личности реализовать себя). Лишь уравновесив нормативные ожидания со стороны общества со способностью школьника им соответствовать, можно рассчитывать на успешность социализации его личности. В противном случае (обычно обозначаемом как расстройство среды адаптации) самооценка и уровень притязаний придут в конфликт с условиями воспитательной ситуации (1, 5).

При затяжном или значительном по интенсивности эмоциональных переживаний конфликте расстройство среды адаптации может стать причиной защитного реагирования неконструктивным способом для разрешения сложившегося противоречия. Основным признаком изменения в мотивообразующей и целеполагающей установках личности является отказ от самосовершенствования во имя коллективных интересов общепринятым способом и предпочтительный выбор такого способа деятельности, который позволит переносить поражение без ущерба для своего «я» (то есть заведомо гарантирует поражение) (6). Естественно, такой диссонанс, получивший в психологии название когнитивного диссонанса, существенно ослабляет восприимчивость учащегося к воспитательному воздействию как педагога, так и коллектива класса.

Для предупреждения среды дезадаптации необходимо ориентироваться в причинах ее появления и формах выражения. Если понимать адаптацию как состояние, характеризующее приспособляемость человека к условиям среды, личность несовершеннолетнего следует рассматривать в нескольких сферах отношений: с родителями, учителями, с коллективом учащихся и друзьями в среде неформального общения. В каждой из них реализуются вполне определенные социальные потребности. От их содержания зависит, какая из сфер более значима в переживаниях ребенка.

В младшем школьном возрасте, когда потребность корпоративного приобщения (К. Д. Ушинский называл ее «корпоративным духом») стоит на первом месте, ведущим оказывается стремление быть приветствуемым членом коллектива. При этом мне-

ние учителя значительно доминирует над мнением товарищей по классу и часто может быть даже выше родительского. В положении неприветствуемых рискуют оказаться дети, в отношении которых взрослые открыто высказывают разочарование. Поэтому чаще других испытывают затруднение в адаптации дети, не подготовленные к послушанию, воспитание которых протекало в условиях семейной запущенности, а также излишне эмоциональные, аффективно неустойчивые и инфантильные (7). Обычным способом компенсации намечающейся несостоятельности бывает стремление достичь приятного отношения учителя непрямым путем: дети стараются быть полезными по мелочам, исполнительными, чаще попадаться на глаза и т. д. Если такая услужливость оценивается верно и не заслоняет от педагога проблем, переживаемых учеником, меры педагогической реабилитации принимаются своевременно. В противном случае, когда поручение просто дается «наиболее вероятному исполнителю», накапливаются защитные тенденции поведения, угрожающие впоследствии более серьезными отклонениями личностного развития.

С переходом в 4—5 классы, когда учащиеся вступают в отроческий период развития и среди потребностей преобладает стремление быть замеченным, отличиться перед товарищами, появляется риск столкновения с самой системой обучения и воспитания (2).

Отстающие в учебе, недисциплинированные, не умеющие строить отношения с учителями и сверстниками школьники теряют защитника в лице учителя младших классов и вынуждены отстаивать свое положение в коллективе претендующих на престижное положение сверстников. Вполне естественно, что конструктивный путь (хорошая учеба и ответственные общественные поручения) для них самый сложный. Педагогам приходится активно выявлять у таких учащихся индивидуальную одаренность (художественную, конструкторскую, спортивную и др.), чтобы дать им почувствовать преимущество перед окружающими в каком-либо из видов деятельности. Иначе усиление средовой дезадаптации чревато более глубокими расстройствами поведения — демонстративным нарушением норм. Это период развития личности, когда у детей «внезапно портится характер».

Положение усугубляется, если и другая потребность — чувствовать себя членом социально одобряемой семьи оказывается под угрозой. Дети недостойно ведущих себя родителей, «попав под огонь критики» со стороны общественного мнения, крайне болезненно переживают свою принадлежность к порицаемой семье. Неконструктивной формой разрешения такого конфликта нередко бывает побег из дома и бродяжничество, когда 11—13-летние дети предпочитают переносить все тяготы безнадзорного существования в непосредственной близости от своих комфортабельных квартир.

Среда неформального общения начинает играть роль фактора, формирующего личность. Дети ищут в ней возможность бесконфликтного существования, когда противоречия в воспитательной среде «превысили допустимую личностную норму». Сам характер объединения «уличного племени» говорит об этом. Безнадзорные дети испытывают чувство «клановой принадлежности», они объединяются по принципу сходной судьбы, всегда готовы прийти друг другу на помощь, их объединения демократичны и не допускают злоупотребления по отношению к «своим» со стороны более сильных сверстников.

Возможность уклониться от средовых проблем в своеобразный мир общения угрожает гармоничному развитию личности ребенка, так как наряду с нормообразующим воздействием воспитательной среды появляется иная система оценок, обеспечивающих пусть временное, но бесконфликтное существование в обществе. Такая двойная ориентировка особенно нежелательна для детей с невысоким уровнем интеллекта, эмоционально неустойчивых, излишне внушаемых. Чем дольше они «застревают» среди безнадзорных детей, тем труднее становится их педагогически реабилитировать, ибо и без того недостаточно сформированные познавательные, трудовые и социальные навыки подвергаются негативному влиянию.

Накопление признаков средовой дезадаптации в отроческом возрасте подготавливает почву для тех неконструктивных реакций, которые свойственны следующему периоду личностного развития — подростковому (или по другой терминологии — ранней юности). Смысловой и эмоциональный психологические барьеры, возникающие с реакцией эмансипации, оппозиции и группирования, видоизменяют поведение несовершеннолетних и характер их переживаний (3, 8).

Неодобрение педагогов, порицание со стороны родителей теряют для подростка свою эмоциональную значимость, зато ценность мнения среды неформального общения намного возрастает. Принципы группирования 14—16-летних ломают границы поведения, ранее поддерживаемые родителями. Теперь благополучные безнадзорные дети, отличники и троечники, одаренные и неспособные, члены «престижных» и «непрестижных» семей объединяются в своеобразное сообщество, главным отличительным признаком которого служит принадлежность к возрастной подкультуре (4). Запущенные в педагогическом отношении дети, ранее постоянно ощущавшие свою несостоятельность, получают здесь привлекательную возможность выдвинуться в значимые члены группы и даже стать объектом для подражания на основании прежнего жизненного опыта. В то время как их правильно воспитанные сверстники набирают навыки социальных экспериментов для того, чтобы познать свои возможности в столкновениях со средой, они в этом по сути не нуждаются. Нравы подростковой группы устраивают их как удобная форма суще-

ствования. Это грозит стабилизацией личности на уровне социальных ориентаций, приемлемых лишь в узком возрастном промежутке — периоде ранней юности и совершенно неуместных среди взрослых.

Если не принимаются энергичные меры по преодолению тенденции «уклоняться от проблем социализации под протекторат групповых отношений», происходит неизбежная задержка темпов психосоциального развития с накоплением инфантильных свойств и качеств личности. Это нередко служит причиной эксцессов и инцидентов с производственной средой и нормативными установками в сфере правовых отношений.

Особенно неблагоприятным для дезадаптированных подростков оказывается период распада групп (завершение ранней юности) — монотонная оппозиционность, примитивность интересов и наивность суждений начинают раздражать их сверстников. Популярность быстро падает, и дезадаптированные подростки вновь оказываются в положении отвергаемых и неприветствуемых. Такая потеря престижа переживается как сильное разочарование и влечет за собой компенсаторно-защитные реакции.

В стремлении сохранить свое влияние на сверстников педагогически запущенные подростки резко усиливают девиантность поведения: демонстративно совершают все более дерзкие проступки, чтобы удержать «отступников» и «изменников», вовлекая их в компрометирующие нарушения норм морали, вплоть до правонарушений; применяют силу во внутригрупповых отношениях. Когда, как это следует из закономерностей возрастной психологии, группа все-таки распадается на отдельные дружеские связи по взаимной склонности, запущенные подростки (и даже начинающие взрослые) образуют свои объединения по признаку «желающих продолжать подростковый стиль отношений». Дистанция между такими объединениями и обществом в целом быстро увеличивается, так как общество не признает за ними права на подростковую манеру поведения. Чувство культурного отчуждения в таких объединениях способствует их социальной изоляции и появлению внутри объединений криминальных ориентаций.

Именно в этот момент отрицательный пример аморальной семьи с большой вероятностью может стать мотивообразующим фактором поведения, ибо личность ищет опору в микросреде и разрешающая роль родительского образа жизни позволяет уменьшить значимость общественных ценностей большого масштаба.

Педагогическая реабилитация учащихся, испытывающих затруднения средовой адаптации, требует параллельного решения по меньшей мере трех основных задач: организации дополнительного контроля за поведением и условиями воспитания несовершеннолетнего; оказании социальной поддержки для вхождения в организованный коллектив сверстников как его полно-

правного и приветствуемого члена; помощь в преодолении внутриличностного конфликта, вызванного расхождением самооценки с реальным отношением окружающих. По каждому из этих направлений необходимо планировать взаимозависимую систему мер исходя из основного содержания конфликта.

Например, в младших классах больше внимания требует социальная поддержка, включая активную работу с семьей для привлечения ее к воспитанию, а также психопрофилактическую помощь. В средних классах на первый план выдвигаются задачи преодоления внутриличностного конфликта. Однако обеспечение каждому учащемуся возможности самоутверждения для того, чтобы он имел хоть небольшое, но реальное индивидуальное преимущество, требует больших затрат труда и хорошо налаженного взаимодействия школы и внешкольных детских учреждений. В старших классах необходимо планировать мероприятия, позволяющие усилить контроль за поведением, в том числе мотивы поступков, складывающиеся в процессе группового общения подростков. Эффективность контроля во многом зависит от организации взаимодействия учебного заведения с правоохранительными органами.

И наконец, не следует упускать из виду такой источник средней дезадаптации, как отклонения в состоянии здоровья. В любом возрасте они могут вызвать проблемы, для конструктивного разрешения которых у несовершеннолетнего нет ни умения, ни опыта, ни даже осознания своего болезненного состояния. Пока в классе формируется отношение к учащемуся как к нездоровому человеку, он проходит через большие испытания. Утомляемость, раздражительность, плаксивость, невнимательность и, следовательно, снижение успеваемости служат предметом насмешки со стороны сверстников и поводом для порицания со стороны педагогов.

Таким образом, при составлении комплексного плана деятельности по предупреждению отклонений в поведении учащихся следует учитывать проблемы средовой адаптации несовершеннолетнего.

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.

2. Краковский А. П. О подростках. М.: Педагогика, 1970.

3. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. М.: Медицина, 1983.

4. Мудрик А. В. Личность школьников и ее воспитание в коллективе. М.: Просвещение, 1983.

5. Петровский А. В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. 1984. № 4.

6. Гусов В. П. Социально-психологические исследования когнитивных процессов. Л.: Изд-во ЛГУ, 1980.

7. Славина Л. С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. М.: Педагогика, 1958.

8. Филонов Л. Б. Психологические способы выявления скрываемого обстоятельства. М.: Изд-во МГУ, 1979.

ХАРАКТЕРИСТИКА ЧИТАТЕЛЬСКИХ ИНТЕРЕСОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЗАПУЩЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Для многих педагогически запущенных подростков книга могла бы стать учебником жизни, сводом законов и норм общежития. Однако эффективность педагогического воздействия в воспитании и перевоспитании этой категории детей возможна только при условии знания подростков как читателей.

Изучение педагогически запущенных подростков школ Свердловска позволило выявить некоторые особенности их чтения. Нами обследовано 240 учеников в возрасте 12—14 лет, стоящих на учете в детских комнатах милиции. В целом для этих детей характерна низкая читательская культура. Одним из ее показателей является отсутствие интереса к книге как к материальной и духовной ценности. Количество прочитанных книг за год не превышает 5—10 (при норме 25—30 книг). Посетили библиотеку 1—2 раза в год 70 % исследуемых (при норме 12 посещений). На вопрос анкеты «Что бы ты привез домой после путешествия по другой стране?» 84 % назвали диски, приемники, магнитофоны, джинсы, 15 % — сувениры, фотографии, открытки. Лишь 1 % — книги, журналы с картинками. Книга заняла последнее место. Однако на другие вопросы анкеты: «Любишь ли ты читать? С какой целью чаще всего обращаешься к книге?» получены ответы «люблю читать» (95 %), «читаю для души» (90 %), «читаю для грамотности», «читаю для развития кругозора» (68 %). Такую противоречивость можно объяснить тем, что в подростковом возрасте желаемое принимается за действительное.

Пренебрежение к книге как к материальной ценности проявляется в невыполнении элементарных правил хранения книги и обращения с ней. В формулярах этих читателей мы встречаем заметки библиотекарей: «перегибает листы», «вырвал страницы», «вырезал иллюстрацию». Учителя отмечают плохую сохранность учебников. Неуважение к книге как к предмету человеческого труда есть результат неумения трудиться, создавать материальные ценности своими руками и результат приобретенной привычки портить, а иногда незаконно присваивать чужие вещи, в том числе и книгу. Присваивать не по мотивам повышенного читательского интереса к ней, а с целью выгодного обмена или перепродажи.

Для данной категории учащихся характерна слабая техника чтения. По итогам исследования, 60 % учащихся читают крайне неудовлетворительно; 37 % — посредственно: нет выразительности и нормативной скорости чтения, грамотного прочтения слов и верного понимания текста, что серьезно сказывается на количестве прочитанных книг. У 3 % учащихся техника чтения оце-

нена на «хорошо» и «отлично». Количество хорошо читающих невелико, но влияние их на коллектив значительно. Выдача книг по совету этих учащихся стоит на первом месте. Как правило, они выступают лидерами чтения, законодателями читательских вкусов и суждений и значатся под кличками «интеллектуал», «профессор», «умненький», «читальщик».

У педагогически запущенных подростков читательские интересы ограничены. Это проявляется в узости и однообразии читательских запросов (только приключения, только сказки, только про войну), в отсутствии интереса к литературе по отраслям знаний, в помощь кружковой и общественной работе, к книгам нравственного содержания, к литературе о своих сверстниках, пионерах и школьниках.

У 55 % учащихся выявлены однообразные читательские интересы. Они направлены в основном на литературу приключенческого и сказочного содержания. Одни читатели любят жанр приключений, потому что «интересно», «такие книги уже читали»; другие — «слышали об этих книгах от товарищей», «видели в кино». Предварительное знакомство с сюжетом облегчает им выбор и чтение книги. Сам по себе интерес к приключенческой литературе в этом возрасте закономерен. Она обладает динамизмом сюжета, эмоциональной напряженностью. Проявление силы ума, победа человека над злом и несправедливостью — все это привлекает любого подростка, помогает ему мысленно пережить события, соразмерить свои силы и возможности. Однако мотивы читательского интереса у трудных подростков к этой литературе имеют свои особенности. Одни ищут в приключенческой литературе развлечения («нравится читать, потому что ни о чем не думаешь», «все забываешь», «балдеешь»), другие — оправдания своим действиям и поступкам («нравится борьба», «интересно следить, как ускользают от погони», «как ловчат», «хитрят», «прячутся», «остаются незаметными»), третьи — идеалы для подражания («свободная, ни от кого не зависимая личность», «нравится сильный человек, которому все подчиняются»).

У 5 % подростков имеется определенный читательский интерес, находящийся в прямом соответствии с личными интересами и склонностями учеников: «люблю читать о животных, потому что дома была собака», «люблю читать о музыке, потому что учился играть на гитаре», «хочу почитать о машинах — собираюсь стать шофером», «хочу прочесть о самбо, чтобы все уважали» и тут же — «хочу прочесть о пиратах», «про бандитов», то есть по теме о преступном мире. Этот интерес также ограничен.

Одним из основных показателей читательской культуры является осмысленное чтение, умение понять и верно оценить идейно-художественное содержание книги. Для педагогически запущенных подростков характерно нарушение ценностной ориентации и вследствие этого наличие неверных оценочных суждений.

В беседах с подростками о прочитанных книгах обнаруживается неправильное толкование понятий, ложное представление об идеале, искаженность суждений при оценке героя, его поступков, при анализе событий, мотивации и аргументации явлений действительности.

Степень понимания произведения у разных подростков различна. По этому признаку читателей можно условно разделить на четыре типа. К первому типу относятся читатели, которые с трудом понимают прочитанное (около 7 %). Им свойственны примитивные оценочные суждения, слабая техника чтения, отставание в интеллектуальном развитии как результат педагогической запущенности. Они не могут объяснить значение многих слов (бронепоезд, путейцы, белогвардейцы и т. д.), затрудняются пересказать содержание книги: подменяют полный ответ набором междометий (ну, это, вот), прибегают к жестам и мимике, с трудом постигают смысл произведения, его идею. На вопрос «О чем эта книга?» или «Чему эта книга учит?» отвечают: «Не знаю». Они могут в системе образов выявить положительных и отрицательных героев, дать их общую характеристику, но не способны осмыслить мотивы поступков, аргументировать взаимоотношения между героями и часто делают примитивный вывод. Например: «Миколка (герой повести М. Т. Лынькова «Миколка-паровоз». — И. Б.) ненавидит жандарма за то, что тот сорвал у него картинку со стены вагона». Социальные причины конфликта не поняты, не осмыслены, не оценены.

Представителями другого типа читателей являются подростки, которые неверно понимают и оценивают прочитанное в силу искаженности представлений о нормах морали и нравственности. Это проявляется, в первую очередь, при раскрытии понятий. Для них долг — исполнить поручение дружка, дружба — не выдать товарища, благородство — взять вину на себя, смелость — не испугаться пойти на дело. Они убеждены в своих ошибочных суждениях.

При чтении детективной литературы особое внимание обращается ими на события отнюдь не героического содержания. Их не интересуют действия милиции, а привлекает поведение нарушителя: его предприимчивость, ловкость, хитрость, умение уйти от преследования. Даже бой, битва, сражение в рассказах о войне воспринимается ими как драка, а подвиг — «умение не попасть в лапы к врагу». Оценивая положительного героя, на первое место они ставят не его лучшие качества и достоинства, а слабости, ошибки, иногда вынужденные проступки, например: «Робин Гуд был национальным героем, потому что срезал у прохожих кошельки». Неверную окраску приобретают положительные действия и мотивы поступков героя: «граф Монте-Кристо боролся с теми, кто посадил его в тюрьму, мешал ему жить свободно и ни от кого не зависеть...», «книга «Маугли» о том, как мальчик сбежал от родителей, чтобы жить на свободе».

Нередко в глазах этих читателей отрицательный герой становится положительным. Большой интерес вызвала работа над образом Хлестакова из пьесы Н. В. Гоголя «Ревизор». На уроке каждый из этих подростков с удовольствием пересказывал сцены, где Хлестаков пил, закуривал, брал взятки, бахвалился, врал, рассказывал, как волочился за актрисами. «Он имел веселый характер и легкость в голове необыкновенную», — не без восторга отвечал один из учащихся. Не сразу учителю удалось развенчать Хлестакова. Иногда читатели этой категории становятся на сторону тех, кто в опале, так как убеждены, что отрицательный герой, например Мишка Квакин из повести А. Гайдара, «имеет право на жизнь».

Третий тип состоит из читателей, в высказываниях которых о прочитанном дается верное толкование понятий, правильная оценка произведения с позиций общепринятых норм морали. Однако эти высказывания не соответствуют их убеждениям. Они все понимают и не принимают, считают, что «книга — это одно, а жизнь совсем другое». Такая читательская позиция есть результат глубоких искажений в ценностных ориентациях, наличие ложных представлений о жизненных идеалах. При обсуждении в классе книг о сверстниках их высказывания соответствуют общепринятым нравственным нормам (хвалят настоящих пионеров и примерных учеников, осуждают нарушителей порядка, делают вывод о необходимости брать пример с лучших), а в неофициальной беседе могут изложить свое личное кредо: «Не навиху чистеньких в галстучках», «Да что они знают, что видели!», «Ну их, у них своя жизнь — у нас другая». Отвечая на вопрос анкеты «Твой любимый герой книги?», они назовут литературных героев, которые не стали их идеалами. Лицемерие и лживость характерны для читателей этого типа в возрасте 12—14 лет.

Подростки старшего возраста более откровенны и циничны. В отзыве одного из читателей на книгу А. Толстого «Гиперболоид инженера Гарина» дается исчерпывающая отрицательная характеристика главному герою книги, которая завершается словами: «А все-таки мне нравится этот повелитель мира. Сила ума и страсти. Целенаправленный. Независимый. Самовластный. Достойный подражания». В другом отзыве мы читаем: «Дон Кихотов надо уничтожать. Они в этой жизни лишние». Таким образом, налицо нарушение ценностных ориентаций. Для них сильная личность — человек жестокий, рациональный, преуспевающий. А мечтания о прекрасном — удел слабых. Один из читателей, прочитав роман Ф. Достоевского «Преступление и наказание», решил представить себя на месте Раскольникова и готов был пойти на преступление.

Наиболее трудная категория педагогически запущенных учащихся — это подростки старшего возраста. Для них характерны такие черты, как мстительность, ненависть, зависть, эгоцент-

ризм, преобладание личного интереса над общественным. Они идут на преступление, чтобы отомстить, проучить, доказать, купить, иметь. Для них «каждый уважающий себя мужчина должен посидеть в тюрьме».

К четвертому типу читателей относятся те, кто верно понимает, оценивает и воспринимает прочитанное, кто готов идеи литературного произведения реализовать в своей жизни, но не может это сделать в силу неустойчивости нравственной оценки суждения, из-за слабости характера, отсутствия воли и неумения противостоять злу. В отзывах этих читателей на книги прослеживается интерес к высокой морали и нравственности в поступках героя: «Рассказ Ю. Яковлева «Стриженный черт» мне очень понравился тем, что он учит настоящей дружбе», «Мне понравился поступок мальчика из рассказа «Дубовые листья», который спас птицу. Мне очень горько за ребят, которые не берегут природу», «Я очень хочу, чтобы книгу Э. И. Павлюченко «Вера Фигнер» прочитали как можно больше людей и что-нибудь взяли для себя и во всем подражали Вере». Среди их любимых литературных героев — Овод, который «боролся за счастье Родины и всех людей», Павка Корчагин, «смелый, сильный, мужественный». Выражая свои симпатии, читатели «готовы броситься на помощь герою», «уничтожить зло и несправедливость на земле». Этим читателям свойствен глубокий анализ ситуаций, описанных в книгах. Они пытаются объяснить и проследить жизнь героя за пределами авторского повествования.

В творческой работе «Продолжи рассказ В. Г. Короленко „Дети подземелья“» читаем: «У Васи с отцом были трудные отношения, так как отец мало внимания уделял сыну. Но потом все наладится, и Вася пойдет по стопам отца и станет справедливым судьей. А Валека, наверное, будет жить хорошо. Я думаю Тыбурций найдет женщину, которая пригреет и полюбит Валека, и он ее тоже полюбит. Мальчики будут жить хорошо. И не будут воровать булочки. Зачем воровать, если у них будет достаточно еды? Они будут зарабатывать трудом и жить спокойно, ничего не боясь». В этих словах звучит надежда вырваться из порочного круга проступков, почувствовать ласку, найти взаимопонимание, разобраться в сложном мире отношений.

В результате исследования педагогически запущенных подростков как читателей можно сделать следующие выводы. Подростки являются особой категорией читателей, которые нуждаются в определенном внимании со стороны руководителей детским чтением.

Чтобы педагогическое воздействие книги на подростка было эффективнее, необходимо решить ряд конкретных задач:

— воспитать уважение к книге и библиотеке, добиться того, чтобы каждый педагогически запущенный подросток стал читателем библиотеки и выполнял правила пользования ею;

- приобщить подростка к регулярному, систематическому чтению для улучшения техники чтения;
- развить читательский интерес. С помощью индивидуальных списков и планов расширить круг чтения;
- оказать помощь подросткам в осмыслении и правильной оценке прочитанного, привлекая его к обсуждению книг и другим творческим работам с книгой;
- активнее рекомендовать и использовать во внеклассном чтении литературу нравственного содержания для переориентации педагогически запущенных подростков.

В. М. ОБУХОВ (Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ

Формирование человека — сложный и многогранный процесс его взаимодействия со многими явлениями окружающей жизни, в ходе которого не только среда изменяет людей, но и люди активно воздействуют на среду. Наиболее успешно изменять среду, преодолевать и преобразовывать неблагоприятные жизненные обстоятельства может человек, овладевший культурой общества.

Передача культуры общества от одного поколения к другому осуществляется по многим каналам, в том числе при помощи педагогически целенаправленного, систематического воздействия. Воспитание, обучение передают культуру от одного поколения к другому прежде всего в виде знаний, умений, навыков, отношений, суммы деятельности, что и составляет социальный опыт поколения.

Известно, что усвоение социального опыта человеком зависит как от социальных условий, так и от объема накопленной культуры. Иногда социальный опыт не организован и включает в себе различные противоречия, так что одни части его не согласуются с другими. Эти противоречия социального опыта — источник отклоняющегося поведения личности и других социальных эксцессов. Поэтому передаваемый личности опыт должен быть социально организован, полноценен, должен отражать основные общественные отношения, аккумулировать основные достижения культуры.

Основываясь на ленинских идеях систематического использования социального опыта, А. С. Макаренко предложил конкретные пути повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. Прежде всего, он обогатил педагогическую науку принципиальным положением, имеющим и важнейшее практическое значение, о том, что поведение есть очень сложный ре-

зультат не одного сознания, но и социального опыта. Социалистическое общество заинтересовано и способно передать молодому поколению необходимый социальный опыт в доступном объеме.

Часто понятие опыта рассматривают в связи с нравственностью. Вездесущность нравственных отношений очевидна. Вместе с тем сводить к ним всю систему практических связей человека едва ли правомерно, так как бытуют такие отношения, которые на данном этапе развития социалистического общества не могут быть полностью урегулированы нормами нравственности и требуют правового воздействия. Кроме того, моральные требования, реализуемые в нравственном опыте, воплощают в себе идеальные представления, например, о поведении человека. Иными словами, нравственные требования в значительной своей части ориентируют на будущее, совершенное. В сегодняшней же действительности встречаются явления, негативные по своему содержанию. В результате между нравственными требованиями и этими отрицательными явлениями наблюдается разрыв, своего рода «ножницы».

Между тем право, его нормы в большинстве своем адресованы настоящему моменту, существующей реальности. Юридические требования обращают внимание и на негативное в нашем обществе, способствуют выработке иммунитета против отрицательного, обязывают искать наиболее действенные формы борьбы с негативными явлениями. В настоящее время право своим авторитетом особенно подкрепляет нормы коммунистической морали, расширяет и укрепляет их «плацдарм» в сознании человека.

Когда при выборе соответствующего поведения не опираются на нравственные знания, право становится единственным регулятором действий и поступков человека. Поэтому наиболее важное значение для формирования правильных форм поведения имеет нравственно-правовой сплав.

Поскольку весь социальный опыт никогда не сможет стать достоянием отдельного человека, необходимо вычленить основные его элементы, усвоение которых поможет всестороннему развитию личности. Каждый акт целенаправленной деятельности предполагает предварительные знания о ее цели и результатах. Соответственно изначальным элементом опыта являются уже добытые обществом знания о морали, праве, их значении в жизни каждого человека и т. д.

Необходимые нравственно-правовые знания — неременное условие деятельности. Вместе с тем наличие их означает лишь теоретическое овладение объектом. Иначе говоря, нравственно-правовые знания еще не умение ими пользоваться. Чтобы они не оставались «мертвым капиталом», а переросли в навык или умение, необходимо практически их применять. Поэтому вторым элементом опыта является приобретенный личностью способ

деятельности как интеллектуального, так и практического характера. Умение — это уже единство знаний и применения их в жизни.

Усвоение знаний при наличии умений создает предпосылку для формирования третьего элемента опыта — творческого начала. Этот элемент не является непременным достоянием каждого человека, но он, разумеется, способствует формированию всесторонне развитой личности.

Наконец, четвертый элемент опыта — эмоционально-ценностное отношение к миру и друг к другу, предполагающее знание о нормах отношений и умений в соблюдении нравственно-правовых предписаний.

Основные элементы опыта формируются двумя путями. Первый — это процесс стихийного накопления, когда учащиеся усваивают некоторые знания о праве, морали, обществе. Знания здесь чаще единичные, изолированные, иногда искаженные. Сформированные умения в ряде случаев мешают приобретению других, социально более ценных и значимых. Это явление (интерференция умений) иногда наблюдается у педагогически запущенных школьников, когда они не хотят, да и не могут пресечь озорство других школьников гуманными мерами. Их неправильный способ деятельности, повторенный неоднократно, не обеспечивает правильную реакцию в новых условиях, так как преодолеть сложившийся стереотип поведения нелегко.

Второй путь — это целенаправленное усвоение личностью объективного содержания социального опыта. В усвоении элементов опыта имеются особенности. Наиболее успешно формируются нравственно-правовые знания. Здесь важное место принадлежит учебной деятельности. Так, каждый урок по основам Советского государства и права ставит задачу вооружать учащихся знаниями. Внеучебная деятельность служит как бы эмоциональным подспорьем в закреплении и развитии полученных на уроках знаний.

В реализации способов деятельности приоритет имеет внеучебная деятельность. Усвоение каждого элемента знаний требует его неоднократного воспроизведения прежде всего в практической деятельности. Без участия в работе детских правоохранительных объединений опыт педагогически целесообразной деятельности приобрести значительно сложнее. Учебная деятельность также содержит систему нравственно-правовых умений, воспроизведение которых после соответствующей информации позволяет ими овладеть. Эта система умений является важной частью программы курса, предусмотренной содержанием и структурой учебного пособия и обеспеченной практикой школьного обучения.

Сформированные знания при наличии умений создают предпосылку для усвоения творческого начала, которое достигается в результате целенаправленного воздействия с помощью специ-

ально создаваемых педагогических ситуаций как во внеучебной, так и учебной работе. При такой постановке вопроса опыт личности накапливается значительно быстрее, чем в условиях его традиционного формирования только непосредственно в реальной практической деятельности.

Дело в том, что социальный опыт, особенно его творческий элемент, формируется не столько предписаниями, сколько самостоятельным осмысливанием проблем, проблемных ситуаций, поиском выхода из сложных коллизий, прочувствованием сложности человеческих отношений. Так, прежде чем бороться со злом в действительности, школьника необходимо чаще сталкивать с ним в различных педагогически конструируемых ситуациях. В результате ученик готовится к реальным сложностям жизни, так как он уже много раз осудил и победил зло в своих мыслях и чувствах. Разрешая нравственно-правовые коллизии в умственном плане, школьники испытывают те же чувства, что и при победе над дурным в реальной жизни. Эта удовлетворенность собой является силой, которая ускоряет духовное созревание юного гражданина.

По конкретным задачам педагогические ситуации можно разделить на аналитические, управленческие и исполнительские. Значимость педагогических ситуаций для формирования личности была обоснована в литературе. Отметим, что в настоящее время по некоторым гуманитарным предметам выясняется содержание творческой деятельности, ее объем, разрабатываются средства для усвоения этого содержания, например проблемные задания, педагогические ситуации в конце параграфов учебных пособий, учебников.

Во внеучебной деятельности творческая реализация опыта происходит обычно в таких формах, как игра, инсценировка, устный журнал и т. д. Они подкрепляют значение учебной деятельности в формировании опыта творческой деятельности школьников, но никак не могут ее полностью заменить. Учебные дисциплины позволяют конструировать такие ситуации, которые не только объективно требуют проявления тех или иных нравственных-правовых качеств, но и, особенно на первых порах, непреложно и явственно диктуют деятельность, связанную с этими качествами.

Усвоение эмоционально-ценностного отношения к миру и друг другу, к сожалению, происходит в последнее время в основном во внеучебной деятельности. При выборе ее форм должно учитываться такое условие, как наличие эмоциональности. В учебной деятельности из-за перегруженности учебников, учебных пособий сведениями, не имеющими принципиального значения, педагогу часто не хватает времени для образного, яркого изложения материала, способствующего формированию эмоционально-ценностного отношения к действительности. Кроме того, в последние годы под влиянием научно-технического прогресса,

а точнее стремления идти в ногу с ним, учителя основное внимание обращали на знания, меньше на умения, творческую деятельность, и совсем недостаточное внимание уделялось миру чувств. Обедненность же эмоциональной жизни отрицательно сказывалась не только на психических процессах личности (воображение, память и т. д.), но и на усвоении других элементов опыта. Так, знания о нормах поведения оставались лишь «знаемыми», умения не подкреплялись личностным отношением и т. д. Поэтому возникала необходимость усилить в учебной деятельности эмоционально-ценностные процессы, на что обращено внимание ученых и педагогов в основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы. Пока эмоционально-ценностное отношение не сформировано, мы не можем говорить о воспитанности, хотя у школьника могут быть неплохие знания, добротные умения, опыт творческой деятельности.

Содержание эмоционально-ценностного отношения должно выражаться не только в реакциях на нарушения норм морали и права, но и в способности переживать те или иные чувства относительно к конкретным людям, определенным действиям, возможности восстанавливать в сознании пережитые эмоции и адекватно откликаться на чувства других людей.

Если рассматривать соотношение между различными элементами социального опыта в логике возрастного подхода, то в разные возрастные периоды оно существенно меняется. Так, для младших школьников характерен разрыв между словом и делом. Это возрастная особенность ребенка, который учится соотносить имеющиеся у него правила и представления с жизнью, реальными поступками, конкретным поведением. Разрыв усугубляется там, где основное внимание в работе с детьми акцентировано на запрещении, на требовании безоговорочного повиновения. В этом случае взрослый обычно не разъясняет, почему надо поступать так, а не иначе, не формирует правильные мотивы поведения. Если ребенок вынужден без размышлений повиноваться взрослому из страха перед наказанием, то впоследствии в своем поведении он не будет руководствоваться общественно значимыми мотивами. Использование педагогических ситуаций помогает младшему школьнику преодолеть ограниченность личного опыта. В результате он успешнее готовится к поведению в тех случаях, с которыми ему еще не приходилось сталкиваться.

Возрастные особенности подростков (стремление к подражанию, демонстрация своей взрослости, независимости и др.) предполагают активное формирование умений и навыков. Этот элемент опыта наиболее успешно формируется в реальной практической деятельности, прежде всего в отрядах юных друзей милиции, юных инспекторов движения и т. д. Именно в этих объединениях создаются условия для упражнений в правильных

поступках, закреплении нравственных и преодоления неправильных форм поведения, то есть для организации своеобразной «гимнастики поведения».

В старшем школьном возрасте, когда подростки склонны к углубленному изучению себя, своего места в коллективе, мире взрослых, особое внимание уделяется развитию творческой деятельности в таких формах, как устный журнал, воскресные клубы, правовые олимпиады и др.

Эффективное формирование социального опыта предполагает сбалансированное воздействие на все его элементы. Чрезмерное внимание, например, к знаниям может привести к тому, что ученик не будет следовать своим убеждениям. Перекос формирования опыта в сторону умений превращает процесс воспитания в муштру, приводит к тому, что человек становится непринципиальным в своих действиях, поступает, может быть, и правильно, но только в силу внешнего давления. Разумеется, в реальном педагогическом процессе следует учитывать традиции школы, особенности ближайшего окружения и многое другое.

СОДЕРЖАНИЕ

Лушников А. М. Проблема школьной дисциплины в дореволюционной отечественной педагогике (до 70—80 гг. XIX в.)	3
Ряпасова К. А. А. С. Макаренко о сознательной дисциплине	13
Матюнин Б. Г., Грязнова О. Г. Дисциплинированность как социально-философская проблема	22
Стефановская Т. А. Изучение уровня нравственного развития и дисциплинированности учащихся	26
Белкин А. С. Психолого-педагогическая характеристика процесса возникновения педагогической запущенности школьников	34
Марченко В. А. Влияние семейных отношений на воспитание сознательной дисциплины учащихся	43
Гербеев Ю. В., Юричка Ю. И. Недостатки школьного воспитания и отклонения в поведении учащихся	52
Гурина Т. П. Морально-правовая позиция школьников с девиантным поведением в сознательном отношении к дисциплине	59
Игнатенко В. И., Лебедева А. А. Общение несовершеннолетних правонарушителей и вопросы профилактики антиобщественного поведения	64
Андриенко В. К. Совместная работа школы и комиссии по делам несовершеннолетних по предупреждению правонарушений учащихся	70
Ким В. М., Жуков В. А. Формирование сознательной дисциплины в процессе преодоления педагогической запущенности школьников	77
Чернышев А. И. Идеалы в системе формирования сознательной дисциплины педагогически запущенных подростков	83
Алмазов Б. Н. Проблемы средовой адаптации школьников в процессе формирования личности	89
Бикбова И. Д. Характеристика читательских интересов педагогически запущенных подростков	94
Обухов В. М. Формирование социального опыта учащихся в процессе правового воспитания	99

